



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

ALESSANDRA APARECIDA GUADAGNIN

**FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2022**

**ALESSANDRA APARECIDA GUADAGNIN****FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisângela Leal de Oliveira Mercado



G897f

Guadagnin, Alessandra Aparecida

Formação docente em serviço no contexto da Inclusão
Escolar na Educação Infantil / Alessandra Aparecida
Guadagnin. -- Presidente Prudente, 2022

163 p. : il. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva
(PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Elisângela Leal de Oliveira Mercado

1. Educação Infantil. 2. Inclusão Escolar. 3. Formação
Docente em Serviço. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



ALESSANDRA APARECIDA GUADAGNIN

**FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisângela Leal de Oliveira Mercado

Data da defesa: 28/10/2022.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dra. Elisângela Leal de Oliveira Mercado
Universidade Federal de Alagoas - UFAL/Maceió

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Kátia de Abreu Fonseca
Prefeitura Municipal de Bauru

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Universidade Federal de Alagoas – UFAL/Maceió

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Unesp – Campus de Presidente Prudente



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ALESSANDRA APARECIDA GUADAGNIN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 28 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 14:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ALESSANDRA APARECIDA GUADAGNIN, intitulada **A formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na Educação Infantil**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento Centro de Educação/Universidade Federal de Alagoas PROFEI/UFAL, Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Participação Virtual) do(a) Departamento/Divisão de Educação Especial do Município de Bauru, Profa. Dra. NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES (Participação Virtual) do(a) Instituto de Educação Física e Esporte/ Universidade Federal de Alagoas PROFEI/UFAL. Após a exposição pela mestrandia e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 01/11/2022 17:59:35-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO



Dedico essa pesquisa às pessoas mais importantes em minha vida: minha família. Família que sempre me incentivou e é meu porto seguro. Dedico também a cada professor/professora que esteve comigo, abrindo meu olhar e ampliando os horizontes. E a todos que se dedicam à nobre tarefa de educar, buscando a construção de um mundo mais humano.



AGRADECIMENTOS

Gratidão a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Aos coordenadores, professores e colegas do PROFEI que estiveram comigo nesta caminhada, sendo apoio e possibilitando o caminhar por este rico processo.

Aos professores, mestres, amigos à quem agradeço, na figura de minha orientadora Elisangela, que segurou em minhas mãos estes dois anos, que mesmo de muito longe, não poupou esforços para caminhar comigo.

À Unidade de Educação Infantil, minha segunda família, que me acolheu e auxiliou nesta trajetória, em especial às professoras do Pré II, que deram o seu "sim" para que a pesquisa fosse realizada; à minha orientadora pedagógica que sempre acreditou no meu trabalho e que neste ano, em especial, me apoiou, dialogou e cedeu espaços no Horário de Trabalho Coletivo (HTC) para que eu realizasse a formação em serviço e a toda comunidade escolar que, junto comigo, constrói a educação que almejamos. Minha eterna gratidão.

À minha família, meus pais que foram a base da minha educação, meus irmãos pela convivência e aprendizagens cotidianas e meus sogros, pelo apoio de sempre.

Aos meus filhos, em especial à minha caçula, que suportou minha ausência, mesmo estando presente, me sustentou e me auxiliou em diversos momentos com sua energia e seu riso solto.

Aos meus filhos crescidos, sempre presentes, mesmo estando distantes e ao meu neto querido, Leonardo, que representa o dom da vida, motivo pelo qual estudamos, trabalhamos e nos esforçamos.

E por último, ao Eduardo, meu amor e meu companheiro, amigo de todas as horas, amante... que suportou minhas inquietações e ansiedades e me deu força para continuar, me auxiliando e ajudando em todos os momentos. Eu te amo e agradeço todos os dias por estar na minha vida e juntos construirmos esta família tão especial.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (ALVES, 2012. p. 89).



GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Formação docente em serviço do contexto da inclusão escolar na Educação Infantil**. Orientadora: Elisângela Leal de Oliveira Mercado. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

RESUMO

Esse estudo tratou da formação docente em serviço no contexto de Inclusão Escolar, a partir da observação das práticas docentes desenvolvidas em uma Unidade de Educação Infantil, cujo objetivo consistiu em desenvolver momentos de formação em serviço para professores da Educação Infantil sobre Inclusão Escolar. Teve como objetivos específicos discutir o papel da Educação Especial na Educação Infantil, observar a prática docente em uma Unidade de Educação Infantil; promover encontros formativos com esses professores sobre Inclusão Escolar no Horário de Trabalho Coletivo e, por fim, promover um olhar ampliado nos professores em relação ao processo de Inclusão Escolar de bebês e crianças nas creches e pré-escolas. Para tal, foi realizado o aprofundamento teórico na temática investigada por meio da discussão dos conceitos referentes a especificidade da Educação Infantil, seus princípios, currículo e a prática pedagógica, interrelacionando esses saberes com os estudos sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar. Para fechamento do constructo teórico foi discutida a Formação de Professores, abordando os desafios postos na atuação com bebês e crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), a importância da formação em serviço, como estratégia para a construção de um sistema educacional inclusivo. A metodologia assumida nessa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e como método de investigação a pesquisa colaborativa, que contou com a participação de seis professoras referência de turmas de crianças com quatro e cinco anos de uma Unidade de Educação Infantil de um município de grande porte do interior paulista. Foram aplicados questionários com essas professoras, realizado a observação da prática docente destas e realizados quatro encontros formativos em serviço com todas as professoras da Unidade de Educação Infantil acompanhada. Os resultados dos questionários aplicados e os encontros formativos realizados apontaram a necessidade da oferta de ações formativas em serviço que promovam a discussão e reflexão do cotidiano e dos desafios vividos pelos professores com a Inclusão Escolar e as contribuições no desenvolvimento e aprendizagem das crianças PAEE, a partir do trabalho colaborativo entre as professoras referência e a professora de Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão Escolar. Formação Docente em Serviço.



GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Teacher training in service of the context of school inclusion in early childhood education.** Advisor: Elisangela Leal de Oliveira Mercado. 2022. 163 f. Dissertation (Professional Master in Inclusive Education - PROFEI) – Faculty of Science and Technology, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

ABSTRACT

This study dealt with in-service teacher training in the context of School Inclusion, based on the analysis of teaching practices developed in an Early Childhood Education Unit, whose objective consisted in developing in-service training processes on School Inclusion with reference teachers of Early Childhood Education. It had as specific objectives to discuss the role of Special Education in Early Childhood Education, to observe the teaching practice in an Early Childhood Education unit; promote formative meetings with these teachers on School Inclusion in the Collective Work Schedule and, finally, promote an expanded look at teachers in relation to the process of School Inclusion of babies and children in day care centers and preschools. To this end, a theoretical deepening of the investigated theme was carried out through the discussion of concepts referring to the specificity of Early Childhood Education, its principles, curriculum and pedagogical practice, interrelating this knowledge with studies on Special Education, Inclusive Education and School Inclusion. To close the theoretical construct, Teacher Training was discussed, addressing the challenges posed in working with babies and children, the target audience of Special Education, the need to change the way of offering continuing education and the importance of in-service training, as a strategy for building an inclusive education system. The methodology adopted in this research is characterized as qualitative and as a method of investigation the collaborative research, which had the participation of six reference teachers from groups of children aged four and five years old from an Early Childhood Education Unit in a large city in the state of São Paulo. Questionnaires were applied to these teachers, observation of their teaching practice and three in-service training meetings were carried out, the research also had an extra training meeting. The formative meetings were carried out with all the teachers of the Child Education Unit accompanied. The results of the applied questionnaires and the training meetings held showed the need to offer training actions in service that promote the discussion and reflection of the daily life and the challenges faced by teachers with School Inclusion and the contributions to the development and learning of the target-audience children of Special Education, from the collaborative work between the reference teachers and the Special Education teacher.

Keywords: Early Childhood Education. School Inclusion. In-service Teacher Training.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caminho metodológico.....	54
Figura 2 – Distribuição das turmas na Unidade de Educação Infantil.....	55
Figura 3 – Ilustração da coleta de dados.....	57
Figura 4 – Produto Educacional	93



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas dos encontros formativos.....	58
Quadro 2 – Formação das professoras.....	62
Quadro 3 – Caso 1 – João Manoel.....	84
Quadro 4 – Caso 2 – Maria.....	86
Quadro 5 – Caso 3 – Míriam.....	88

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Congresso Nacional de Educação
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE/UFPE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEB	Programa de Educação Básica
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SP	São Paulo
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	15
2 EVIDENCIANDO OS CONCEITOS	21
2.1 Educação Infantil	21
2.2 Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar	28
2.3 Formação de professores para a Educação Brásica.....	38
2.3.1 O que nos diz a legislação brasileira	38
2.3.2 Um olhar para a formação em Educação Especial	44
2.3.3 Da formação geral à formação em serviço	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 Procedimentos Éticos	54
3.2 Local da pesquisa.....	55
3.3 Participantes da pesquisa.....	56
3.4 Coleta de dados	56
3.4.1 Encontros Formativos	58
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
4.1 Encontros Formativos.....	70
4.1.1 Primeiro Encontro Formativo	70
4.1.2 Segundo Encontro Formativo	73
4.1.3 Terceiro Encontro Formativo	78
4.1.4 Quarto Encontro Formativo	82
5 PRODUTO EDUCACIONAL	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	112
APÊNDICE A – Roteiro de questionário.....	112
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
ANEXOS	116
ANEXO A – Linha do tempo.....	116
ANEXO B – Parecer Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	120

APRESENTAÇÃO

A minha trajetória profissional e a formação se complementam, em um processo espiral e ascendente, em que uma traz respostas para a outra, provocando transformações na prática cotidiana e disparando novos questionamentos, que irão mobilizar novas buscas pelo conhecimento.

Na adolescência, fiz o curso de Magistério que trouxe o encantamento pela educação. Poucos anos após, fui efetivada como professora na rede municipal de um município de grande porte do interior paulista, atuando na Educação Infantil por 12 anos. Durante este período, minha prática cotidiana com as crianças e com equipe escolar me mobilizou para continuar meu processo educativo e fui fazer a faculdade de Pedagogia. Nessa época, a prefeitura municipal começou a estruturar a inclusão das crianças com deficiência na rede regular, realizando diversas capacitações sobre o tema. Isso me provocou a fazer especialização em Educação Especial e Psicopedagogia.

O interesse em conhecer sobre o trabalho docente no contexto de Inclusão Escolar decorre da minha vivência e inquietações como professora da Educação Especial que atuou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com estudantes do Ensino Fundamental. O trabalho era pautado no atendimento individual dos estudantes em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com foco na minimização das barreiras que impedem o acesso ao currículo escolar e no uso de recursos de acessibilidade.

A experiência como professora referência¹ na Educação Infantil mostrou a importância do trabalho coletivo e articulado entre professores de salas referência, professores da Educação Especial no AEE, estagiários, equipe gestora, especialistas e família, em prol do desenvolvimento pleno de crianças até cinco anos. A perspectiva de que o trabalho docente na Educação Infantil é pautado na construção coletiva e no trabalho em equipe modificou a minha visão como professora da Educação Especial, permitindo uma aproximação com as professoras referência das turmas, para a construção de ações conjuntas voltadas a implementação de um sistema educacional inclusivo.

¹ Nesse trabalho será utilizado o termo “professor referência” para designar os professores regentes de sala de aula na Educação Infantil, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) adotam o termo “sala de referência” para sala de aula (DCNEI 2009).

O cruzamento de saberes oriundos da experiência como professora da Educação Especial e da Educação Infantil instigou um repensar da prática na Educação Especial e sobre a natureza pedagógica do AEE em contexto inclusivo. Surge, então, o desejo de ampliação da prática desenvolvida e de aproximação com o trabalho docente do professor referência, buscando no planejamento coletivo a transformação do processo de aprendizagem, de acordo com as necessidades e especificidades de cada criança. Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, refleti sobre os desafios vividos na minha prática profissional e resgatei o interesse em pesquisar sobre formação docente a partir da análise das práticas docentes, no contexto de Inclusão Escolar na Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A luta pela implementação de um sistema educacional inclusivo no Brasil vem acontecendo, de forma gradativa e processual, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao determinar a educação como direito social, público e subjetivo desde a terna infância. Resulta em avanços na organização do sistema educacional brasileiro ao ampliar a compreensão que todas as crianças devem ter acesso, permanecer e aprender no sistema regular de ensino, rompendo com o modelo escolar excludente, segregador e discriminatório, em especial para as crianças com deficiências.

Passados vinte anos, o Ministério da Educação (MEC) lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Considerada um marco na construção de um novo modelo de educação, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) tem como diretriz incluir as crianças e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial (PAEE), nas escolas regulares e, assegurar o AEE em caráter complementar ou suplementar, no contraturno, preferencialmente em SRM na própria escola ou em centro de AEE. É finalidade dessa Política garantir o “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior” (BRASIL, 2008a, p. 14).

No desenho da política nacional, a Inclusão Escolar deve começar na Educação Infantil, compreendendo que nesse período bebês e crianças

[...] desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008a, p. 16).

A luta pela Inclusão Escolar, começando pelas creches e pré-escolas, é recente e está fundamentada na premissa de que é direito da criança com deficiência experimentar:

[...] aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (SCHIRMER *et al.*, 2007, p. 19).

Partindo desta visão, para que se possa pensar a Educação Inclusiva das crianças até cinco anos, é necessário que os professores conheçam além das especificidades, as singularidades desta faixa etária e o papel da Educação Infantil no desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças, sendo necessário refletir sobre o fazer pedagógico dos professores referência e a importância do trabalho colaborativo (COSTA, 2015). Cabe ao professor especializado compreender que o eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil são as interações e a brincadeira, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009c) para organização das práticas pedagógicas e docente em creches e pré-escolas.

Nesta pesquisa será adotado o termo “prática docente” como ação específica do professor em sala de referência ou no ambiente escolar, e “prática pedagógica” como um conjunto de ações desenvolvidas no ambiente escolar, não se reduzindo apenas a atividades específicas do professor. Essa compreensão tem como base os estudos de Mota, ao defender que

[...] a prática docente se constitui como uma dimensão da prática pedagógica. Sendo assim, entendo que a prática docente é a ação específica da professora e do professor com seus alunos e suas alunas, seja no interior da sala de aula ou no espaço externo em que este se propõe a trabalhar, que organiza formas e conteúdo para facilitar o aprendizado dos/das estudantes (MOTA, 2020, p. 80).

A escolha da pesquisadora por essa definição, teve como disparador a constatação de que os autores pesquisados, Capellini (2004), Lago e Santos (2011), Carneiro (2012), Vilaronga (2014), Costa (2015), Focchi (2015), Abdalla (2016), Macenhan, Tozetto e Brandt (2016), Capellini e Fonseca (2017), Carvalho e Focchi (2017), Mendes (2006, 2010, 2015, 2017), Vilaronga e Mendes (2017), Zerbato (2018), Mota (2020), Fonseca (2021), Martins e Silva (2021) e Nóvoa (2022) não apresentaram um consenso quanto à utilização dos termos “prática docente” e

“prática pedagógica”; em alguns textos, os termos apareciam como sinônimos e em outros eram escolhidos um ou outro termo, sem uma especificação.

Essa constatação corrobora com os estudos de Guimarães e Santos (2017) que, ao analisarem as pesquisas sobre formação de professores, na compreensão da prática pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), buscaram identificar as compreensões adjacentes as mesmas sobre a prática pedagógica e a prática docente. Os autores destacaram que uma parte significativa das pesquisas não estabelecia diferenciação entre os dois termos, utilizando-os de forma concomitante para não os repetir em uma mesma frase ou escolhendo um dos termos para os seus trabalhos, de forma abrangente.

A conceituação dos termos prática docente e prática pedagógica é importante nesta pesquisa ao se discutir a formação de professores a partir da análise das suas práticas docentes. Fonseca (2021) ressalta que a formação dos professores tem sido insuficiente à preparação deles para organização de práticas docentes, cuja finalidade é favorecer a efetiva inclusão das crianças. A autora “acredita que uma maneira de fazer frente a esses desafios esteja relacionada à formação em serviço, vislumbrando um ensino de qualidade” (p. 52).

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo gradativamente refletida e implementada no país, estados e municípios. Esse avanço pode ser verificado por meio do Censo Escolar de 2021, que ressalta que 1,3 milhões de crianças e adolescentes PAEE estão matriculados no ensino regular e que houve o aumento gradativo do percentual de crianças e adolescentes incluídos em salas comuns, passando de 90,8% em 2017, para 93,5% em 2021 (BRASIL, 2022a). Esses dados, demonstram o avanço na Inclusão Escolar na rede regular, porém, ainda existem barreiras a serem superadas e práticas a serem transformadas. Diante desse cenário, Costa (2015, p. 16) alerta que “a escola e sua equipe não podem se eximir de seu papel no sentido de buscar novos caminhos educativos, os quais exigem um repensar e uma reorganização das práticas pedagógicas”. É de fundamental importância que a sociedade, comunidade escolar, gestores e profissionais da educação possam refletir como esse movimento acontece no cotidiano de uma Unidade de Educação Infantil de um município de grande porte do interior paulista, local de realização dessa pesquisa (BRASIL, 2022).

A rede municipal de ensino do município pesquisado, no ano de 2021, tinha vinte e três mil, quinhentos e doze bebês e crianças em sessenta e cinco Unidades de Educação Infantil (creches e pré-escolas), desse universo, quatrocentos e setenta e sete crianças PAEE.

No Plano Nacional de Educação 2014/2024, a meta 4 propõe:

[...] universalizar, para a população 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 (BRASIL, 2014, p. 55).

Essa meta está em consonância com o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 1) ao considerar a “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e, com o inciso III assegurando “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino”.

Segundo a Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2021, o município não possui classes exclusivas para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação na rede municipal de ensino. Segundo esses dados, o município atingiu a meta de 100% dos estudantes PAEE matriculados nas classes regulares da rede municipal de ensino e o atendimento pelo AEE em SRM. Estes dados apontam que o município vem buscando garantir o acesso e a permanência das crianças PAEE no ensino regular e a oferta do AEE. Porém, para que se efetive uma educação de qualidade e inclusiva, é necessário qualificar a prática docente frente aos desafios da Inclusão Escolar na Educação Infantil (BRASIL, 2022b).

Esta pesquisa assume como objetivo geral desenvolver momentos de formação em serviço para professores da Educação Infantil sobre Inclusão Escolar, tendo como objetivos específicos discutir o papel da Educação Especial na Educação Infantil; observar a prática docente em uma Unidade de Educação Infantil;

² O termo “portadores de deficiência” foi mantido nesse texto, por ser uma citação literal da Constituição Federal, porém, não é mais utilizado, sendo substituído por “**pessoa com deficiência**”, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas de 2006.

promover encontros formativos com esses professores sobre Inclusão Escolar no Horário de Trabalho Coletivo e, por fim, promover um olhar ampliado nos professores em relação ao processo de Inclusão Escolar de bebês e crianças nas creches e pré-escolas.

Para tal, foi realizado o aprofundamento teórico na temática investigada por meio da discussão dos conceitos referentes à especificidade da Educação Infantil, seus princípios, currículo e à prática pedagógica, inter-relacionando esses saberes com os estudos sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar. Para fechamento do constructo teórico foram discutidas a Formação de Professores, abordando os desafios postos na atuação com bebês e crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), a necessidade de mudança no modo de oferta da formação continuada e a importância da formação em serviço, como estratégia para a construção de um sistema educacional inclusivo.

A metodologia assumida nessa pesquisa teve como método de investigação a pesquisa colaborativa, que contou com a participação direta de seis professoras referência de turmas de crianças com quatro e cinco anos de uma Unidade de Educação Infantil. Foram aplicados questionários com essas professoras e realizado quatro encontros formativos em serviço com todas as professoras da Unidade de Educação Infantil acompanhada.

Essa dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo versa sobre os acordes teóricos dos estudos balizadores da temática estudada, evidenciando os conceitos referentes a Educação Infantil, Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar e Formação de Professores. No tópico Educação Infantil é apresentado um breve histórico dessa etapa escolar, seus princípios, eixos norteadores, o modo de organização da prática docente e a importância da Inclusão Escolar a partir das creches. O segundo tópico traz um breve histórico da Educação Especial, ressaltando o processo de transformação do modelo segregador para o modelo inclusivo, caracterizando os princípios da Educação Inclusiva e explicitando que esse conceito parte do pressuposto de Inclusão Escolar e social de todas as crianças, resultando na compreensão da Inclusão Escolar como paradigma educacional que tem como foco a inclusão total de bebês, crianças e estudantes PAEE na sala de aula comum. Trata do direito de acesso ao currículo escolar, respeitando as especificidades e necessidades de cada criança e valorizando suas potencialidades, de forma que cada uma possa se

desenvolver e aprender de acordo com o seu ritmo, tempo e singularidades. No tópico Formação de Professores são abordados os desafios de formação docente para lecionar às crianças PAEE, a emergência de mudança nos modelos de formação inicial e continuada implantados e a importância da formação em serviço como estratégia potente à construção de um sistema educacional inclusivo.

O capítulo que trata dos Procedimentos Metodológicos caracteriza essa pesquisa como qualitativa, tendo como método de investigação a pesquisa colaborativa. Participaram dessa pesquisa, de forma direta, seis professoras referência de turmas de crianças com quatro e cinco anos em uma Unidade de Educação Infantil de um município de grande porte do interior paulista. Foram aplicados questionários a essas professoras, realizada a observação da prática docente destas e realizados encontros formativos em serviço no Horário de Trabalho Coletivo com todos os professores da Unidade de Educação Infantil acompanhada.

No capítulo referente à Apresentação, Análise e Discussão dos Dados coletados ao longo dessa pesquisa, foram discutidos os questionários, os registros das observações realizadas na Unidade de Educação Infantil e os relatórios produzidos a partir dos encontros formativos, acrescentando as falas das professoras sobre o processo de Inclusão Escolar na Educação Infantil. Também foram estabelecidas correlações entre os resultados obtidos durante a coleta de dados e a teoria estudada oriunda da pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações e teses sobre a temática estudada. Este árduo processo de aprofundamento na temática e seu desdobramento no contexto educacional resultou em uma proposta de documento orientador às Unidades de Educação Infantil para o assegurar a Inclusão Escolar na Educação Infantil, elaborado com/pelos professores referência e da Educação Especial.

Por fim, no capítulo Considerações Finais foi destacada a importância da formação em serviço para a Inclusão Escolar e da aproximação entre professores da Educação Especial e professores referência da/na Educação Infantil.

2 EVIDENCIANDO OS CONCEITOS

A aproximação com a teoria, nessa pesquisa, se dá por meio de três eixos discursivos que se interrelacionam com o intuito de compreendermos a complexidade do fenômeno pedagógico: I - Educação Infantil; II - Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e III - Formação de Professores. Para tal, são discutidos alguns documentos normativos de âmbito nacional e acadêmicos como: teses, dissertações e artigos publicados em periódicos da área nos últimos 10 anos.

2.1 Educação Infantil

A reflexão sobre a Educação Infantil vem tomando relevância nas últimas décadas no Brasil e em várias partes do mundo. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988, estabelece como “dever do Estado com a educação” a garantia da Educação Infantil em creches e pré-escolas para todas as crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1988, 2006). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/1996 (LDB), o artigo 29 define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, p. 27833) e no artigo 30 caracteriza creches para crianças até três anos e pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996, 2013).

A primeira etapa da Educação Básica assume na sociedade contemporânea um papel fundamental na introdução da criança no universo educacional. Frente às inúmeras desigualdades existentes no país, a Educação Infantil passa a ser vista como direito universal para todas as crianças, independentemente de classe social, se constitui como importante Política Pública de garantia de direitos para a formação integral, como preconiza a Resolução CNE/CEB n.º 5 de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009c).

A elaboração das propostas docentes na Educação Infantil deve considerar a criança como sujeito de direitos e elemento central no planejamento curricular. Assim, as DCNEI, publicadas em 2010, compreendem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 1).

Esta compreensão sobre a criança é fundamental para a organização das práticas docentes na Educação Infantil, determinando seu caráter lúdico e relacional, como apontado no artigo 9.º (BRASIL, 2010). As DCNEI definem Educação Infantil como:

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Com isso, o currículo e a organização das propostas docentes na Educação Infantil devem estar em consonância com os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Esses princípios se articulam diretamente com os eixos norteadores de interação e brincadeira, direcionando o modo de organização das práticas docentes e das dinâmicas a serem construídas no cotidiano da turma de referência e da instituição como um todo. Fica claro, nesses princípios, o olhar global para a formação integral das crianças nessa faixa etária, buscando seu desenvolvimento biopsicossocial por meio de atividades lúdicas e interacionais.

As diretrizes apontam ainda que a proposta docente deva ser compreendida como um plano norteador para orientação das ações a serem desenvolvidas na unidade educacional, definindo as metas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a ser construído de forma coletiva, e compreendendo o currículo como:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Para que se alcancem os objetivos da Educação Infantil, é necessário que a organização das práticas docentes parta da compreensão que o cuidado é indissociável do processo educativo e que as diversas dimensões do processo de aprendizagem “expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” devem estar articuladas (BRASIL, 2010, p. 19).

O processo pedagógico em sua dimensão sociopolítica implica em estabelecer relações cotidianas com a família e com a comunidade escolar, que favoreçam a participação destes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas docentes realizadas na Educação Infantil. Outro ponto a ser destacado é a importância que as propostas docentes possibilitem a interação entre as crianças de mesma faixa, de diferentes idades em espaços diversificados da Unidade de Educação Infantil e que favoreçam experiências significativas para o desenvolvimento delas.

A Educação Infantil também é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “documento de caráter normativo” que define aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem se apropriar ao longo da Educação Básica, tendo assim assegurados as crianças e aos bebês os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências (BRASIL, 2017). A Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, o currículo ao considerar as potencialidades e especificidades de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas rompe com visão de etapa preparatória para o ensino fundamental. Assume o compromisso com a educação integral, visando o desenvolvimento pleno do ser humano, por meio da ruptura de visões reducionistas que privilegiam algumas dimensões em detrimento de outras. Admite um olhar ampliado para as crianças, respeitando suas singularidades, necessidades e diversidades, buscando uma Educação Inclusiva e democrática, combatendo toda a forma de discriminação e preconceito.

A BNCC destaca que a Educação Infantil deve assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se”. Para que esses direitos sejam alcançados são apresentados cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos;

Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Apesar da BNCC trazer esse olhar para a Educação Infantil, faz-se necessário problematizar algumas questões contidas em sua versão final. Barbosa, Silveira e Soares (2019) analisam criticamente a BNCC da Educação Infantil e apontam que o documento assume como eixo a noção de competência, pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Esse olhar desconsidera que os processos de ensino-aprendizado e desenvolvimento se constituem de modo articulado, à medida em que atuam como pressupostos e partes integrantes das práticas educativas. Outra crítica apontada pelas autoras é que os conhecimentos, as habilidades e as necessidades ocorrem de modo fragmentado, refletindo uma concepção de currículo como um conjunto hierarquizado de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas de modo sequencial, sendo utilizados para avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). Essa visão resulta em uma concepção ultrapassada de Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental com ênfase em uma pedagogia adultocêntrica.

Sobrinho e Bettiol (2022) denunciam que a BNCC para a Educação Infantil foi organizada num formato de texto “romântico e homogeneizador” (p. 26), camuflando seu caráter neoliberal. Construído a partir da escuta de “alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada” (p. 28), é um texto que ao tratar dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil “mais parecem produzir um mundo ideal e idealizado para as crianças brasileiras, na perspectiva da homogeneização” (p. 29), desconsiderando a criança como sujeito histórico e de direitos, potente, protagonista e produtora de culturas.

Ao longo da última década, a Educação Infantil vem passando por inúmeras transformações em sua concepção e organização. Nesse sentido, é de extrema importância que a formação de professores discuta o papel educativo assumido pela primeira etapa da Educação Básica e a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem de crianças e bebês, bem como na emergência de um novo *modus operandi* da organização das creches e pré-escolas.

A experiência do município italiano Reggio Emília tem contribuído para o repensar dessas instituições e do que significa uma Pedagogia das Infâncias. A experiência desta região promissora da Itália, devastada pela Segunda Guerra

Mundial, que foi reerguida a partir da Educação e do Cuidado com as crianças, sob a coordenação do pedagogo Loris Malaguzzi, traz luz à construção de um sistema educacional inclusivo, construído por adultos e crianças de modo coletivo e participativo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Neste sistema, professores, crianças e comunidade são atores e referências importantes na reorganização do planejamento e das práticas docentes, norteados pelos princípios da gestão e do planejamento participativo, da construção coletiva das atividades educacionais, compreendendo a criança como ser ativo e protagonista do próprio processo de aprendizagem. A construção de currículos emergentes e a organização dos espaços e dos materiais são pensadas de acordo com a faixa etária e o interesse das crianças, o papel do professor é de observador e pesquisador do processo de aprendizagem, com a responsabilidade de propor sistemáticas de trabalho colaborativo que valoriza as vozes e ações das crianças.

Rinaldi (1999) – ao descrever o contexto educacional de Reggio Emilia – ressalta a importância de os currículos não serem engessados, mas abertos à percepção dos interesses e necessidades das crianças. Trabalha com conceito de currículos emergentes, compreendido como aquele esboçado de forma geral e desenvolvido, gradativamente, a partir da escuta e da investigação dos interesses das crianças a cada momento. Essa forma de entender o currículo como algo dinâmico reforça a visão das crianças como protagonistas do processo de aprendizagem, que por meio da participação aprimoram suas experiências. Para a autora, as crianças “têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (RINALDI, 1999, p. 17), por isso é papel do professor escutar as crianças e tomar essas falas como norte para o planejamento e organização das práticas docentes, rompendo com o modelo adultocêntrico e colonizador enraizado na maioria das instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma prática docente que favorece o interesse e a busca das crianças pelo conhecimento, instigando-as a investigarem, construir hipóteses e articularem os conhecimentos de forma única e criativa.

No processo de consolidação de aprendizagem das crianças, o papel do professor na Educação Infantil não é de dar aulas e, sim, realizar o planejamento dos tempos e espaços, colocando à disposição das crianças, espaços e materiais que possibilitem usar a imaginação e o raciocínio, instigando os pequenos a

interagir, inventar, imaginar e a se maravilhar com suas descobertas (FINCO, 2015). Ao dialogar sobre as práticas docentes, precisa-se destacar a importância dos campos de experiência como instrumento para a sua organização, respeitando as especificidades e os interesses das crianças, valorizando a expressão por meio de diferentes linguagens, a interação, a socialização e a autonomia, em conformidade com o contexto em que está inserida.

Segundo essa visão, os campos de experiência podem favorecer uma mudança na compreensão do processo educativo, buscando desenvolvimento do senso crítico e ampliação da capacidade de resolução de problemas. A autora enfatiza a necessidade de:

[...] tomar a criança como ponto de partida, compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática (FINCO, 2015, p. 235).

Na esteira desse pensamento, Fochi (2015, p. 222) lembra que “os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar”, devendo se constituir como um elemento articulador das experiências das crianças, a partir de seus interesses e vivências. A compreensão de experiência está relacionada com o fazer e o agir das crianças, de modo contínuo e participativo. O autor, articula a reflexão sobre os campos de experiência com os princípios da didática de ludicidade, continuidade e significatividade na Educação Infantil, tendo como referência as autoras Bondioli e Mantovani (1998).

Fochi (2015, p. 224) compreende ludicidade como “uma forma peculiar de as crianças descobrirem e construir sentidos” para suas experiências, possibilitando o exercício criador, a formulação de teorias provisórias e a vivência do erro, como parte do processo de aprendizagem. Destaca que apenas a vivência lúdica não é suficiente para a aprendizagem, sendo necessário um processo contínuo que permita às crianças articular as experiências vividas.

Com isso, é de fundamental importância que o professor organize as práticas docentes de modo que as crianças tenham tempo adequado, materiais suficientes, espaço organizado e a possibilidade de interação em pequenos grupos. Aponta que “na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das

crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (FOCHI, 2015, p. 226). Para o autor, o princípio da significatividade compreende:

[...] o caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências (FOCHI, 2015, p. 227).

A produção de significados envolve autoria das crianças como produtoras do seu conhecimento, a capacidade de escolher, dentre as diversas oportunidades, as experiências mais significativas. Todo saber é provisório, podendo ser revisitado a cada momento e a “ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências infantis podem servir como guias importantes na elaboração e organização dos currículos para a Educação Infantil” (FOCHI, 2015, p. 227).

O planejamento das práticas docentes deve envolver, também, a organização do ambiente como abordado por Cruz e Cruz (2017). Compreendido como a integração do espaço físico - tamanho da sala, mobiliário, materiais didáticos etc. com as relações - afetos, conflitos, trocas entre as crianças e dessas com os adultos, o modo de organização do espaço físico não é neutro, ao contrário, traduz as concepções dos professores sobre as crianças e o processo de aprendizagem. O ambiente deve ser “um lugar dinâmico, interrelacional, qualificado e aberto às múltiplas possibilidades de atuações humanas” (CRUZ; CRUZ; 2017, p. 75), por isso, deve ser bem planejado e agradável de modo que amplie as oportunidades de aprendizagem das crianças e favorecer o encontro e a comunicação.

Carvalho e Fochi (2017), ao aprofundarem as reflexões acerca do ambiente na Educação Infantil, acrescentam que o cotidiano se constitui como um catalisador das experiências de aprendizagem e que as situações de vida diária permitem às crianças compreenderem as normas de funcionamento social, favorecendo as interações com os outros. Nesse sentido, os autores apontam a necessidade de construção de uma pedagogia do cotidiano, considerando “o cotidiano uma dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente” (p. 15). Essa compreensão dialoga com as ideias trazidas por Rinaldi

(1999) ao defender as creches e pré-escolas como *lócus* de construção da aprendizagem a partir das vivências das crianças.

Pensando na vivência das crianças, é importante abordar a questão da pluralidade e da diversidade na Educação Infantil, *lócus* privilegiado para o respeito a diversidade de condições de vida, história, cultura, crenças religiosas, situação socioeconômica e necessidades educacionais. Creches e pré-escolas são lugares privilegiados para o exercício da convivência e da diversidade, pois permitem às crianças a produção de culturas e o entendimento de que a sociedade é plural, heterogênea e diferente de seu ambiente familiar.

Nesse sentido, a Inclusão Escolar das crianças PAEE na Educação Infantil se constitui como uma importante ação para o entendimento que a diversidade é constitutiva do Ser Humano. Mendes (2010) destaca que as crianças pequenas não apresentam atitudes excludentes frente a outras crianças com deficiência e a instituição de Educação Infantil é o lugar oportuno para a ruptura das barreiras sociais e atitudinais, produtoras de discriminação e preconceito. Ressalta a importância da inclusão das crianças com deficiência desde a Educação Infantil e esclarece que os “professores precisam considerar que a deficiência é apenas mais uma das características que compõem a diversidade na escola” (p. 57).

Após essa breve reflexão sobre a natureza e o papel da Educação Infantil e a defesa que a Inclusão Escolar das crianças PAEE ocorra na tenra infância, é importante esclarecer as diferenças entre Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar.

2.2 Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar

A Educação Especial no Brasil vem sendo efetivada de modo gradativo, em decorrência de uma longa história de lutas, disputas, retrocessos e conquistas. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) é um marco para a garantia de direitos universais a partir do princípio da cidadania e, como tal estabelece no Art. 205 a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” e no Art. 208 a obrigação do Estado na oferta do AEE aos estudantes PAEE, preferencialmente, na rede regular de ensino. Com isso, a LDB (BRASIL, 1996, 2013) define no Art. 58 que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, esclarecendo a natureza desta modalidade e o público-alvo do serviço do AEE.

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), estabelecendo que cabem às escolas organizar o atendimento aos estudantes dessa modalidade e assegurar as condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade, entendendo a Educação especial como um:

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), como documento norteador para efetivação da Educação Inclusiva no país. Essa política compreende a Educação Especial como modalidade de ensino, defendendo sua natureza transversal (BRASIL, 2008a). O processo histórico da Educação Especial pode ser resgatado nos estudos de Capellini (2004), Vilaronga (2014), Abdalla (2016) e Mendes (2006, 2010, 2015, 2017). Para conhecer os marcos históricos e legais da Educação Especial e da Educação Inclusiva, consulte a linha do tempo no Anexo A.

Apesar desse trabalho não ter como objetivo traçar um percurso histórico sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil, vale ressaltar que, como apontado por Capellini (2004), durante um século, a Educação Especial foi organizada de forma separada do ensino comum, trilhando caminhos diversos e consolidando uma percepção geral da existência de estudantes “normais”, aptos para o processo de escolarização regular e outros com algum tipo de deficiência, que eram atendidos em instituições especializadas apartadas da rede regular de ensino ou em classes especiais nas escolas regulares. Esse modo de divisão do sistema educacional contribuiu para a consolidação do processo discriminatório e excludente das crianças público-alvo da Educação Especial. Para se compreender a Educação Inclusiva é necessário entender que:

[...] a Educação Especial não envolve apenas métodos e técnicas alternativas de ensino para pessoas que não aprendem com os meios convencionalmente oferecidos pela cultura, mas envolve também a necessidade de transformar a sociedade e a cultura, na medida em que ela prejudica subgrupos na nossa sociedade (MENDES, 2015, p. 11-12).

A riqueza do processo de inclusão das diferenças presentes na Educação Inclusiva é trazida por Mantoan (2003) ao partilhar a ideia do caleidoscópio de Marsha Forest: “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (MANTOAN, 2003, p. 17). A inclusão dos diferentes no processo educacional enriquece a aprendizagem de todos e a Educação Inclusiva rompe com o paradigma da exclusão no processo educacional tradicional, indo além do olhar classificatório, que determina que uns são aptos para aprendizagem e outros não. Introduce a visão de que todos são capazes de aprender, de acordo com suas singularidades e particularidades. Propõe a organização de processos pedagógicos que compreendam a criança como protagonista e o professor se constitui como mediador de situações de aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento pleno, conforme suas possibilidades.

O senso comum compreende a igualdade, como oferta de oportunidades iguais, por isso, todos deveriam ter desempenhos semelhantes. Ao se pensar em Educação Inclusiva, precisa-se desmistificar este pressuposto, sendo necessário compreender que as oportunidades não são iguais. A essência da inclusão está na aceitação das diferenças, rompendo-se assim, com o modelo normalizador da educação. Para Mantoan (2003, p. 21):

[...] nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente [...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

Nesse sentido, a Educação Especial dialoga com o princípio da igualdade ao assegurar a matrícula de todas as crianças na rede regular de ensino, porém, para que se garanta uma inclusão efetiva, é necessário que se considere o princípio da equidade, em que cada um deve ser visto em sua singularidade e suas necessidades.

Capellini e Fonseca (2017, p. 112) afirmam que a sociedade se encontra em um momento ímpar, “o do novo paradigma da convivência na diversidade”, que possibilita a elaboração de possibilidades para a inclusão das diferenças, aceitando e respeitando a singularidade de cada um, pois a inclusão da diversidade enriquece a todos e favorece o reconhecimento do outro como parceiro. A questão da diversidade se constitui como um tema atual em nossa sociedade, em que se vê um aumento do preconceito e intolerância ao diferente. É importante esclarecer que só é possível pensar em uma Educação Inclusiva trazendo à tona a reflexão sobre uma sociedade inclusiva.

A Educação Inclusiva se constitui como uma estratégia importante para o favorecimento do acolhimento a diversidade na sociedade pois, como apontado por Prieto (2006, p. 8):

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Apesar do avanço no acesso ao sistema educacional, a partir da obrigatoriedade da matrícula de todos no ensino regular, ainda é necessário avançar muito na Educação Inclusiva para que se possa assegurar além do acesso e a permanência, a promoção de processos de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças PAEE e uma educação de qualidade para todos.

Segundo Lago e Santos (2011), é importante que a escola esteja estruturada para atender a todos, não deixando ninguém fora do ensino regular. Corroborando com esse pensamento, Mendes (2017) ressalta que para a efetivação de uma Educação Inclusiva, é necessário substituir os procedimentos classificatórios e discriminatórios por estratégias de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem. Essa concepção favorece a toda comunidade escolar: professores, estudantes, profissionais administrativos e de apoio, ampliando o olhar para as diferenças e a riqueza presente nas diversidades.

A questão da inclusão na sala de aula comum provoca o professor a considerar as características singulares dos estudantes PAEE, considerando que pelo princípio da Educação Inclusiva todos devem ser matriculados na sala de aula

comum e ter respeitado as suas singularidades no processo de ensino e aprendizagem. Assim, Mendes (2017) diferencia os termos “Educação Inclusiva” e “Inclusão Escolar”, caracterizando a primeira como processo de inclusão de todos os estudantes no ensino regular e, a “Inclusão Escolar” como a política e as práticas de escolarização dos estudantes PAEE nas escolas regulares.

Como apontado anteriormente, a PNEEPEI se constitui como um marco para a Inclusão Escolar ao promover, ao longo da última década, a ampliação do acesso e a permanência das crianças PAEE na rede regular de ensino. Porém para que se possa assegurar a efetiva inclusão, é necessária a reorganização das práticas docentes, segundo uma compreensão social da deficiência, focar nas potencialidades e necessidades de cada criança, eliminar as barreiras de aprendizagem e romper com o paradigma biológico, excludente e focado na deficiência. É importante destacar que para efetiva Inclusão Escolar, segundo a compreensão social da deficiência, entende-se que a escola deve se reestruturar, ajustando-se às necessidades dos estudantes, processo esse que necessita do envolvimento de toda comunidade escolar (VILARONGA, 2014; COSTA, 2015; FONSECA, 2021).

Para concretização da Inclusão Escolar, é necessário entender que as pessoas se transformam no dia a dia, na relação com os outros e com o ambiente. Sendo assim, faz-se necessário a ruptura com o modo classificatório das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidade/superdotação como algo estanque, partindo-se para uma compreensão dinâmica e interrelacional do processo de aprendizagem, sendo necessárias práticas docentes que promovam a aprendizagem de todos, em ambientes heterogêneos que respeitem e valorizem as diferenças. A Educação Especial deverá integrar a proposta pedagógica da escola regular, “promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 9). Para assegurar a Inclusão Escolar, a Política atribui um papel importante ao AEE, que:

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação

dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 10).

Nesse sentido, a PNEEPEI destaca a importância do professor da Educação Especial na compreensão das necessidades singulares de cada criança e a adequação de práticas docentes que rompam ou eliminem as barreiras de aprendizagem.

Em 2009, o Ministério da Educação homologa a Resolução CNE/CEB n.º 4 /2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e define no Art. 4.º o público-alvo da Educação Especial:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 2).

De acordo com este documento normativo, os atendimentos do AEE serão realizados prioritariamente no período inverso da escolarização, não substituindo a ensino regular, pois no Art. 9.º propõe-se que a o plano de AEE seja elaborado pelo professor da Educação Especial em parceria com o professor do ensino regular e a participação da família, em interface com os serviços de saúde e o Art. 13.º explicita que para atuar neste serviço, o professor deve ter habilitação para a docência e formação específica para a Educação Especial, e as seguintes atribuições:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- 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;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
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 (BRASIL, 2009b, p. 3).

Estabelece que a natureza das atribuições do professor de Educação Especial se resume a atribuições técnicas-gestoras. A eliminação da natureza pedagógica do seu trabalho, impede ou dificulta a redução e ou eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem das crianças e adolescentes PAEE, articulando a atuação específica no contraturno na SRM, sem a articulação esperada do trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial junto ao professor da sala de aula comum.

Considerando as singularidades da Inclusão Escolar na Educação Infantil, o Ministério da Educação publicou em 2015 a Nota Técnica Conjunta n.º 02/2015/MEC/SECAD/DPEE–SEB/DICEI que estabelece orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, afirma que “o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” e enfatiza que “em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, todas as crianças são fortemente beneficiadas em seu processo de desenvolvimento”, sendo fundamental garantir às crianças PAEE o acesso à Educação Infantil Inclusiva (BRASIL, 2015d, p. 2-3). Essa afirmação vem corroborar com os estudos que reiteram a importância da Educação Infantil, como *lócus* privilegiado para o início da Inclusão Escolar. Sendo assim, “o AEE na Educação Infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, as comunicações e informações” (BRASIL, 2015, p. 4).

A Nota Técnica estabelece que o professor do AEE deve atuar de modo a identificar barreiras de aprendizagem e construir práticas que visem a sua eliminação, favorecendo que as crianças PAEE desfrutem de todos os espaços e atividades, presentes no cotidiano escolar.

[...] o atendimento a crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que **requer a atuação do professor do AEE, nos**

diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas as suas necessidades específicas (BRASIL, 2015d, p. 5, grifo da autora).

Dando prosseguimento à análise e discussão acerca da Nota Técnica, vale destacar que a atuação do professor de Educação Especial na Educação Infantil está pautada na articulação do mesmo com o professor da sala de referência, que de modo conjunto, “observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional” (BRASIL, 2015d, p. 5). Essa postura amplia a prática docente, rompendo com o direcionamento para a atuação prioritária em SRM. Para este estudo, a Nota Técnica Conjunta 02/2015 se constitui em um importante documento, visto que orienta o trabalho do AEE na Educação Infantil.

O aparato legal sobre Educação Inclusiva que vem se consolidando no Brasil, a partir da Constituição Federal (1988), tem sido fundamental para orientar e direcionar a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas no sistema educacional. Ao analisar os documentos do Ministério da Educação, verifica-se a direcionalidade das ações para a Inclusão Escolar na rede regular de ensino, eliminando a segregação e a exclusão, junto das classes e escolas especiais.

Em 2015, foi apresentada a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para consulta pública e em 2016, a segunda versão do documento. Mercado e Fumes (2017, p. 9), ao analisarem essas versões, trazem críticas contundentes às mesmas e apontam que o documento faz:

[...] referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônicas e de comunicação, a BNCC desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar. As barreiras atitudinais não podem ser desconsideradas sob a pena de que negligenciar a diversidade e a diferença como conceitos intrínsecos e indissociáveis da marca identitária de cada sujeito social.

Nesse sentido, as versões preliminares do documento trazem uma simplificação dos desafios para a efetivação da Inclusão Escolar, reduzindo o problema à eliminação de barreiras físicas e de comunicação e a implantação de SRM. As autoras enfatizam ainda, que na segunda versão, “o AEE passa a ser considerado como a única ação voltada à garantia de um sistema educacional inclusivo” (MERCADO; FUMES, 2017, p. 10), restringindo a Educação Especial

apenas ao serviço prestado pelo professor especialista, no contraturno, desconsiderando a necessidade das redes de apoio a Inclusão Escolar.

A BNCC – homologada no final de 2017 – cita dez vezes a necessidade de construção de uma sociedade democrática e inclusiva, porém essa discussão acontece de forma genérica, trazendo o termo “Educação Especial” apenas duas vezes, em suas seiscentas páginas. Como analisado por Coelho, Soares e Roehrs (2019, p. 171) a BNCC, “atual documento norteador e normativo da educação básica brasileira, deixa inúmeras lacunas no enfoque à educação especial, um ponto preocupante para a escolarização desses alunos”. Os autores enfatizam que a omissão de orientações referentes à Educação Especial, demonstra um descompromisso do Governo Federal com o avanço da Inclusão Escolar no país.

Ampliando o processo de desconstrução da Inclusão Escolar no país, foi instituída, por meio do Decreto 10.502/2020, a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE 2020) (BRASIL, 2020a). Pletsch e Souza (2021, p. 1297) destacam que a referida política apresenta retrocesso ao “defender fortemente a segregação por meio de escolas especiais, as quais no nosso país são, em sua maioria, instituições filantrópicas privadas, [...] desresponsabilizando o Estado pela educação de crianças e jovens com deficiência”. As autoras ressaltam ainda que a PNEE 2020 nega “toda produção científica acumulada nos últimos anos sobre os avanços legais, pedagógicos e científicos envolvendo a escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 1298) ao reafirmar como *locus* prioritário para escolarização das crianças e adolescentes PAEE as instituições segregadas e filantrópicas. Após ampla mobilização da sociedade civil, o Supremo Tribunal Federal suspendeu o Decreto 10.502/2020, no dia 18 de dezembro de 2020.

Ao discutir a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, fica claro que ao invés de retroceder na Inclusão Escolar das crianças e adolescentes PAEE na rede regular de ensino, o Ministério da Educação deveria criar Políticas Públicas que fortalecessem as escolas regulares para o acolhimento e a educação para todos, sem discriminação, engendrando esforços para solucionar as dificuldades existentes, ampliando o financiamento das escolas públicas, favorecendo a articulação das redes de apoio e garantindo a formação dos professores e da equipe gestora para o acolhimento da diversidade e

pluralidade. Costa (2015, p. 45), a partir de ampla revisão bibliográfica, afirma “que não há garantia de excelência na Inclusão Escolar se não houver adequações em sala de aula e Políticas Públicas que viabilizem este processo”.

Em seu estudo sobre as práticas docentes e a Inclusão Escolar na Educação Infantil, Costa (2015) destaca a necessidade de a Educação Infantil ser pensada e refletida, visto a importância das experiências vivenciadas pelas crianças para sua formação social e pessoal, devendo favorecer e encorajar a participação de todas as crianças nas propostas, respeitando suas características e experiências prévias. Tais reflexões dialogam com os estudos de Mota (2020) que ao analisar o processo de Inclusão Escolar de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil, desvenda algumas questões fundamentais para a efetivação do processo de Inclusão Escolar na primeira etapa da Educação Básica. Iniciando suas reflexões, a autora destaca a necessidade de se:

[...] construir pontes afetivas com a criança de modo a validar sua autoestima respeitando seus interesses, que muitas vezes diferentes dos nossos, mas humanos com desejos e anseios. Quem acredita no desenvolvimento, nunca deve esquecer que muitas vezes o interesse da criança é a janela emocional que nos permite saber o que ela pode fazer ou simplesmente não pode fazer (MOTA, 2020, p. 186).

A autora ressalta que a Educação Infantil é oportunidade privilegiada para o início do processo de Inclusão Escolar e que a Unidade de Educação Infantil deve ser acolhedora, oferecer segurança, espaço para expressar as emoções, os gostos, o desenvolvimento da sensibilidade, das habilidades sociais, das diversas linguagens, o domínio do corpo e as diversas formas de expressão. Partindo dessa compreensão, a autora destaca a importância de os professores construírem estratégias e momentos que favoreçam a resolução de problemas, a comunicação, a independência, a autonomia e a interação entre as crianças de forma lúdica e prazerosa. Essa visão dá destaque ao papel do professor como mediador da aprendizagem, compreendendo que as crianças nessa faixa etária aprendem e constroem conhecimento a partir de suas vivências e experiências em todos os momentos. Mota (2020) enfatiza a importância de os professores conhecerem as características de cada uma das crianças e construírem situações que possibilitem a relação das mesmas de acordo com seu jeito, ritmo, capacidades e dificuldades.

Ampliando as reflexões sobre a Inclusão Escolar na Educação Infantil, os estudos de Victor (2009), Vilaronga (2014), Costa (2015), Mendes (2010, 2015, 2017), Mota (2020) e Fonseca (2021) apontam como fatores que favorecem a Inclusão Escolar e o aprendizado das crianças PAEE na Educação Infantil: o planejamento das propostas a serem desenvolvidas com todas as crianças, em conjunto do professor referência com o professor da Educação Especial; as práticas colaborativas; a crença de que toda criança tem condições de aprender; o compromisso da equipe escolar com a reorganização de toda a Unidade de Educação Infantil para a efetivação da Inclusão Escolar e a facilidade de aceitação das diferenças nas crianças pequenas, garantindo um processo natural de convivência, sem preconceito.

E como desafios destacam: o excesso de crianças por sala; falta de recursos materiais e humanos; práticas docentes e pedagógicas que impõe barreiras às aprendizagens das crianças PAEE; falta de momentos de planejamento em conjunto; problemas estruturais; a predominância do olhar clínico e terapêutico para a deficiência; crença por parte das professoras que as crianças PAEE aprendem melhor de forma individualizada e afastada das demais crianças; falta de apoio pedagógico aos professores que muitas vezes, desconhecem estratégias que favoreçam a participação das crianças PAEE e a dificuldade de trabalhar de forma conjunta, rompendo com papéis pré-estabelecidos.

Apesar dos avanços apontados pelos estudos sobre a Inclusão Escolar nos últimos anos, identifica-se a necessidade da construção de espaços de reflexão coletiva, buscando problematizar as práticas docentes vigentes e a construção de processos formativos e colaborativos em serviço, que favoreçam estratégias para a inclusão efetiva de todos e de cada um, de acordo com suas singularidades e necessidades.

2.3 Formação de professores para a Educação Básica

2.3.1 O que nos diz a legislação brasileira

A formação dos professores no Brasil tem como marco fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei n.º 9394/1996, que estabelece nos Artigos 61 a 67 as exigências para a atuação docente na Educação Básica,

ressaltando a importância da articulação teórico-prática e a formação em serviço e determina a responsabilidade de municípios, estados e da união para a capacitação dos professores. Essas diretrizes vêm sendo atualizadas em outros dispositivos legais que irão aprofundar as orientações e exigências para a formação dos professores (BRASIL, 1996).

Em 2002, a Resolução CNE/CP institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP 01/2002. Apresenta como princípios norteadores para a formação dos professores que irão atuar na Educação Básica:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...]; III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 2).

A Resolução traz ainda orientações quanto à formação do currículo, do projeto pedagógico, do processo avaliativo e dos estágios obrigatórios a serem previstos nos cursos de licenciatura, para a formação de professores da Educação Básica e aborda a necessidade de as instituições formadoras preverem no currículo, conteúdos relacionados a atenção, a diversidade e as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Em 2007, foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que buscou articular os diversos programas do Ministério da Educação com vistas ao cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No eixo Educação Básica, o PDE trouxe como foco a formação e a valorização dos professores, a garantia de acesso às escolas e a regulamentação do financiamento da Educação Básica. Para a formação dos professores, o grande destaque foi a Universidade Aberta do Brasil, que possibilitou a formação inicial e continuada de professores em todo território nacional (BRASIL, 2007).

Em 2014, foi aprovado por meio da Lei n.º 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE),

[...] instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.

Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014, p. 7).

O PNE foi fruto de amplo debate na sociedade civil, seguindo as diretrizes definidas de forma democrática e participativa no Congresso Nacional de Educação (CONAE) de 2010. Foi organizado a partir dez diretrizes, sendo estabelecidas vinte metas a serem alcançadas nos próximos dez anos. Essas metas e diretrizes foram agrupadas em cinco grupos: superação das desigualdades educacionais; promoção da qualidade educacional; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção da democracia e dos direitos humanos e financiamento da educação (BRASIL, 2015a; SANTOS, SUDBRACK, 2018). Vale destacar que as metas 15 e 16 tratam especificamente da formação docente.

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015a, p. 265-277).

Em consonância com as diretrizes do referido Plano, temos a publicação da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Dourado (2015) afirma que esta resolução foi fruto de amplo debate nacional, em que o Conselho Nacional de Educação por meio Comissão Bicameral de Formação de Professores realizou inúmeras discussões com instituições de ensino superior, associações representativas, conselhos estaduais de educação e participação de diversas conferências municipais, estaduais e nacional de educação que tiveram como um de seus eixos de discussão a formação de professores.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 676) destacam que esta resolução trazia um compromisso com as lutas históricas dos educadores, sendo apoiada publicamente

pelas diversas instituições de ensino superior e por mais de trinta associações e entidades vinculadas a formação de educadores.

[...] o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Nada foi esquecido. Tudo o que um dia os educadores organizados em suas entidades representativas pensaram e defenderam sobre esse assunto, de alguma forma, foi contemplado.

No ano de 2016, foi publicado o Decreto n.º 8.752, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, em consonância com o Plano Nacional de Educação. A Política, no seu Art. 3.º e inciso VI, traz o compromisso com a formação de profissionais implicados “com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2016, p. 1). Estabelece catorze princípios básicos para a formação dos profissionais da educação, entre eles, vale destacar:

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica (BRASIL, 2016, p. 2).

Constata-se uma articulação entre o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em específico das metas quinze a dezoito, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015

(BRASIL, 2015a), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, de 2016, que apesar de pequenas dissonâncias, foram construídas segundo os mesmos referenciais teóricos, compreensão de educação e de formação de professores. Esses documentos têm como princípios a articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, articulação entre teoria e prática, valorização do magistério, melhoria da qualidade da educação e planejamento e gestão de modo democrático e participativo.

As mudanças políticas ocorridas em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, levaram a uma mudança de posicionamento e direcionalidade das ações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, fazendo com que fossem postergados diversas vezes o prazo para a implantação da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, até que fosse apresentada e aprovada em 2019, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e em 2020, a Resolução CNE/CP n.º 01, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Estas resoluções estão alinhadas com Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017 e em consonância com as diretrizes políticas de caráter neoliberal e conservador do Governo Federal para a educação (BRASIL, 2015b; 2017; 2019; 2020b).

Aguiar e Dourado (2019, p. 35) ressaltam que a homologação da BNCC 2017 foi base para o início da reforma da Educação Básica, sendo a formação dos professores “elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da Educação Básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”. Corroborando com os autores acima, Bazzo e Scheibe (2019, p. 673) relatam que as mudanças propostas a partir da BNCC estão em consonância com a “agenda global da manutenção do capitalismo, que passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica”.

Ao analisar as políticas educacionais em curso, nos últimos cinco anos, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) denunciam a reforma educacional como reforma

empresarial da educação, baseada em eixos norteadores como: “privatização, meritocracia e responsabilização para atendimento de demandas do presente mercado capitalista globalizado e neoliberal” (MOHR, 2021, p. 9), sendo papel dos sistemas escolares a “formação de trabalhadores flexíveis, capazes de serem criativos, empáticos, resilientes e de aprender ao longo de toda a sua vida” (p. 19).

Evangelista, Fiera e Tilton (2019) ao analisarem o processo de revogação da Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (BRASIL, 2015b), a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019) destacam que os atores envolvidos nesse processo, como membros do Conselho Nacional de Educação e/ou das comissões técnicas, possuíam vínculos significativos com instituições privadas de ensino, grandes grupos educacionais privados, organismos internacionais e instituições econômicas e atuaram em conformidade com interesse desses grupos. Nesse sentido, ficam claras as articulações de grupos empresariais vinculados à educação para defesa de seus interesses. A compreensão da educação como mercadoria abre a possibilidade para inúmeras ações de interesse econômico como ampliação das unidades privadas de Educação Básica e Ensino Superior, consultorias na área educacional para o sistema público de ensino, produção e comercialização de material didático, insumos e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Ao analisar a BNCC (2017), a BNC-Formação (2019) e a BNC-Formação Continuada (2020) fica evidente que esses documentos estão pautados na lógica da pedagogia das competências, no saber-fazer, em que os estudantes e os professores devem adquirir um conjunto de competências pré-determinadas, necessárias para atuação profissional segundo as demandas do mercado.

Este modelo educacional e de formação de professores rompe com a prerrogativa de uma formação crítica, que possibilita aos estudantes e professores uma análise reflexiva da sociedade capitalista e das bases das desigualdades sociais, permitindo uma atuação autônoma e consciente frente a esse cenário. Retoma a noção de currículo mínimo, promovendo articulação entre processos de ensino, aprendizagem, avaliação e formação. Nesse contexto, BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada buscam formar professores habilitados para desenvolver nos estudantes as competências previstas na BNCC, retomando o caráter eficientista e tecnicista vigente até a promulgação da LDB, em 1996 (AGUIAR; DOURADO, 2019; BAZZO; SCHEIBE 2019; COSTA; MATTOS, CAETANO, 2021; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021; SILVA, 2022).

Frente ao retrocesso imposto nos últimos cinco anos nas políticas educacionais e de formação de professores, a pesquisadora vem reafirmar o seu compromisso com uma educação de qualidade, crítica, emancipatória e acredita em uma formação de professores de caráter amplo, articulando teoria e prática, aproximando os processos formativos da realidade vivenciada no cotidiano escolar, respeitando a diversidade e as necessidades de cada um e visando o pleno desenvolvimento todos os estudantes.

2.3.2 Um olhar para a formação em Educação Especial

Além da legislação referente à formação geral de professores para a Educação Básica, também foram editados, ao longo dos últimos vinte anos, instrumentos legais que direcionam a formação dos professores para a Educação Especial, entre eles: o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), teve como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. O PDE (BRASIL, 2007), trouxe como ações relacionadas à Educação Inclusiva a formação de professores de Educação Especial, a implantação das salas de recursos multifuncionais, a melhoria da acessibilidade e a busca pelo acesso e a permanência dos estudantes PAEE nas escolas de ensino regular. A PNEEPEI também abordou a formação dos professores da Educação Especial e demais profissionais da educação para a efetivação da Educação Inclusiva, destacando que:

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 8).

A formação dos professores é um dos desafios a ser superado para que se possa avançar com a Educação Inclusiva e de modo especial com a Inclusão Escolar de crianças e adolescentes PAEE em nosso país. Mantoan (2003) ressalta que para efetivação da Inclusão Escolar é necessária uma mudança significativa na organização das escolas, na prática docente e conseqüentemente na formação dos professores, destaca que:

[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...], a Inclusão Escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Essa compreensão é compartilhada por Carneiro (2012), que enfatiza que para construção de uma escola inclusiva, é necessária a reestruturação de toda a escola, visando o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno de todas as crianças e destaca a mudança nas práticas docentes como maior desafio a ser superado. Ressalta que “práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto” (p. 87).

Nessa afirmação fica claro que a mudança nas práticas docentes não é possível apenas com aporte de novos conhecimentos teóricos, é necessário problematizar o papel do professor na Inclusão Escolar. Gomes e Araújo (2016, p. 52) salientam que “o fazer pedagógico do professor é realizado de acordo com seu olhar sobre o mundo e suas concepções a respeito dele”.

Mendes (2015) reforça sobre a importância de problematizar as concepções dos professores acerca da deficiência e, especificamente, da visão das potencialidades e da capacidade de aprendizagem de cada um dos estudantes PAEE na construção de propostas docentes que dialoguem com as singularidades de cada um. Enfatiza “que diante de um aluno PAEE a primeira reflexão séria que cabe a um professor é sobre quais são suas próprias representações sobre a condição do aluno” (MENDES, 2015, p. 25). As expectativas dos professores sobre as possibilidades e modos de aprender do estudante PAEE são determinantes para a aprendizagem dos mesmos. Se o professor acredita que o estudante não deveria estar inserido em uma sala regular, não apresenta potencial para aprender junto

com a turma e necessita de uma atuação específica, o professor não se sentirá capaz de trabalhar com este estudante e, muitas vezes, sentirá frustrado e incompetente diante dos desafios para a efetiva Inclusão Escolar. A autora ressalta ainda que mesmo o professor que acredita no potencial de todos os estudantes, nem sempre tem o apoio necessário e se depara com as inúmeras dificuldades e desafios diante da Inclusão Escolar de um estudante PAEE.

Mendes, Branco e Silva (2021) realizaram um estudo sobre as produções acadêmicas dos participantes do Grupo de Pesquisa - Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP), vinculado à Universidade Federal de São Carlos, no qual analisaram os trabalhos referentes à formação docente para atuação na Educação Especial. Os resultados apontaram que a formação inicial dos professores é insuficiente para a atuação no ensino comum e na Educação Especial, não contemplando a diversidade dos estudantes PAEE matriculados nas salas regulares.

A insuficiência da formação inicial é agravada pelo modo como tem sido operacionalizada a formação específica para atuação dos professores da Educação Especial. Segundo as autoras, essa formação se dá em grande medida a partir de cursos de especialização, organizados segundo a lógica de mercado, sem compromisso efetivo com a formação de qualidade, não possibilitando aquisição dos conhecimentos necessários para a efetivação de uma prática inclusiva que rompa com o modelo segregador e clínico sobre as deficiências. Há diversos fatores que limitam a formação dos professores para a atuação na Educação Especial e nas salas regulares, sendo eles:

a) limitação de currículo na formação docente do professor da classe comum, com falta de conteúdo voltado para prática de ensino com estudantes PAEE; b) concepção de formação de professores especialistas predominantemente baseada em categorias estereotipadas de alunos; c) desafios de formar para complexas funções atribuídas a professores especialistas; d) déficit de formação do professor para o uso de recursos de informática e de tecnologias assistivas; e) recrutar professores para ingresso na carreira de professor da Educação Especial; e) articular a formação continuada do professor especialista e da classe comum, de acordo com suas demandas de atuação, e promovendo reflexão crítica sobre sua própria prática (MENDES; BRANCO; SILVA, 2021, p. 46).

Mota (2020), ao olhar para as particularidades da formação docente pensando acerca da Educação Infantil, destaca como desafios a falta de clareza dos professores sobre como devem ser desenvolvidas as propostas com as crianças

PAEE, a dificuldade em adaptar as atividades e a produção de materiais didáticos adequados às necessidades de cada criança. Ressalta que estas dificuldades podem gerar sentimentos negativos nos professores e consolidar a crença de que a criança PAEE não aprende. Frisa que os professores precisam se capacitar e se instrumentalizar com metodologias específicas que respeitem o ritmo de aprendizagem e as singularidades de cada criança, rompendo com modelo tradicional de educação. Aponta a necessidade de a formação inicial e continuada ser pautada em diferentes dimensões do ato de educar e na análise das práticas concretas dos professores por meio de processos de reflexão coletiva. Por isso, é “preciso trabalhar a formação docente no próprio espaço escolar, adequando esta formação à vivência das professoras que trabalham com crianças [...], tomando o dia a dia como objeto de reflexão” (MOTA, 2020, p. 20).

A partir dos fatores apontados, verifica-se a necessidade de reorganização da formação inicial e continuada dos professores, visando uma formação que permita aos professores das salas de referência e especialistas: o compartilhamento de saberes, a construção conjunta de práticas inclusivas de acordo com a realidade de cada Unidade de Educação Infantil e das práticas docentes cotidianas com todas as crianças, de modo especial com as crianças PAEE.

Como alternativa para enfrentamento das dificuldades na atuação dos professores das salas de referência e da Educação Especial junto as crianças PAEE, Mendes (2015, p. 39) aponta “a importância da formação continuada em serviço, a partir de métodos e técnicas colaborativas, para que os professores desenvolvam capacidades sobre como trabalhar com todos os estudantes e aprimorar as práticas inclusivas”. Essa compreensão é abordada por Fonseca (2021) ao ressaltar a importância do professor da Educação Especial romper com práticas convencionais e cristalizadas, podendo construir outras formas de atuação que sejam mais significativas para o contexto em que está inserido e a necessidade das crianças e adolescentes acompanhadas.

Lago e Santos (2011) compartilham dessa percepção, ressaltando que os professores muitas vezes se sentem isolados e despreparados para lidar com as situações que se deparam em seu cotidiano e propõe que para ruptura dessa situação se faz necessário a construção da formação em serviço,

[...] a partir de uma rede de comunicação que propicie o compartilhamento dos problemas, analisando em grupo as questões sociais, a expressão das dificuldades e limitações, e da troca de experiências com colegas e outros agentes da comunidade escolar (LAGO; SANTOS, 2011, p. 950).

Nóvoa (2022) amplia essa discussão destacando que esse processo é simultaneamente individual e coletivo. Que a formação do professor “obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (p. 62). A compreensão sobre a importância da construção de momentos de interlocução entre os professores é fundamental para efetivação da Inclusão Escolar, sendo um dos princípios norteadores desta pesquisa que acredita na formação em serviço, como uma estratégia efetiva de aproximação dos professores das salas de referência e dos professores da Educação Especial e como possibilidades de problematização das práticas docentes e a construção coletiva do planejamento de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos.

2.3.3 Da formação geral à formação em serviço

A educação é um campo permeado por disputas políticas e ideológicas que norteiam sua concepção e os modos de organização das práticas pedagógicas e da formação de professores. A partir dessas concepções de educação são estabelecidas diversas estratégias para a formação continuada. Esses processos formativos podem se dar segundo uma lógica emancipatória, em que o professor se constitui como protagonista de sua formação, a partir da reflexão crítica sobre as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar ou de caráter tecnicista e baseado na aquisição de competências em que o professor deverá adquirir um conjunto de conhecimentos definidos a priori e independente de sua atuação profissional, desconectados da sua prática.

Nesse contexto, diversas nomenclaturas são utilizadas para caracterizar o processo de formação dos professores, como: “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996; FREIRE, 2006; CASTRO; AMORIM, 2015; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015;

NASCIMENTO; OLIVEIRA; ABDALA, 2019). Nascimento, Oliveira e Abdala (2019, p. 268) relatam que “formação continuada é um termo polissêmico. Está disseminado no mesmo campo de atuação de educação continuada e formação em serviço”.

Apesar das diversas nomenclaturas utilizadas para caracterização da formação de professores, nessa pesquisa será considerada “formação continuada” as ações de formação que têm como foco a transferência de conhecimentos e/ou os cursos ofertados por diversas instituições de ensino para suprir as lacunas da formação inicial, para formações de especialistas ou para desenvolvimento de habilidade específicas. Ressalta-se a importância desses processos formativos na ampliação dos conhecimentos dos professores, porém, esses processos precisam ser ressignificados no contexto da prática docente.

O conceito “formação em serviço” será utilizado para as formações que acontecem nas unidades escolares/escolas, a partir da prática docente, dos anseios e necessidades dos professores. Compreensão essa, que dialoga com as concepções de Paulo Freire sobre a educação emancipatória, crítica, libertadora e autônoma, rompendo com a educação bancária. Freire (2006, p. 23) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa visão compreende o processo pedagógico como uma relação dialética entre educador e educando, rompendo com a visão tradicional do educador como o detentor do saber e o educando como aquele que irá aprender o saber transmitido pelo educador.

Por entender o indivíduo como ser humano inacabado, que se constrói ao longo da vida a partir de suas vivências e experiências, Freire (2006) ressalta a necessidade de uma formação permanente dos professores, que favoreça a reflexão crítica sobre a prática. Castro e Amorim (2015, p. 45) corroboram com Freire e enfatizam que:

[...] a discussão coletiva e o respeito ao que cada um sabe e partilha, sem a pretensão de que uma pessoa do grupo seja a responsável por determinar qual a melhor prática, bem como a franca disposição em nos colocarmos como seres que ensinam e aprendem constituem o grande potencial da formação permanente de professores.

Lourenço, Souza e Inforsato (2019) realizaram uma pesquisa na qual investigaram as relações presentes entre a formação continuada em serviço e as práticas que ocorrem no interior da instituição escolar com professores do ensino fundamental. Nas entrevistas, os professores expressaram o que pensam sobre a

formação em serviço que recebem, relatando: distanciamento entre a teoria e a prática; pouca aplicabilidade dos conteúdos estudados; pauta das formações definidas sem a escuta dos professores; desconsideração das necessidades e peculiaridades de cada turma; assuntos desconectados dos anseios dos professores; falta de espaço para as trocas entre os pares; processos formativos na lógica da transmissão de conhecimentos, tendo os professores como meros espectadores.

Frente a esse cenário, Lourenço, Souza e Inforsato (2019) salientam que a realização de inúmeros encontros e treinamentos é insuficiente para gerar mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Destacam que a formação em serviço se constitui “como a estratégia mais virtuosa para a promoção da criticidade e da reflexão-na-ação” (p. 483), sendo necessária a organização de processos formativos em que o professor participe ativamente da construção do conhecimento, a partir de sua realidade, por meio de “discussões entre pares em um espaço coletivo de aprendizagens e troca de experiências, valorizando a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho” (p. 492).

Teixeira, Camizão e Victor (2021), ao analisarem as formações em serviço realizadas nas unidades de Educação Infantil e as formações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória, verificaram que as formações desenvolvidas nas unidades escolares tiveram uma maior aproximação entre a teoria e a prática, possibilitando que os conhecimentos teóricos fossem atrelados com a prática docente. Já as formações desenvolvidas pela Secretaria de Educação foram distantes da realidade, dificultando assim sua aplicabilidade. A partir destas constatações, as autoras afirmam que a teoria desconectada da prática fica vazia e vice-versa, ressaltam que se faz necessário recuperar “a compreensão indissociável entre a teoria e prática a partir do conhecimento da própria realidade, de suas contradições, na compreensão de sua ação docente transformadora e no reconhecimento de que toda prática é pensada e intencional” (p. 9). Essa compreensão destaca a escola “como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Nascimento, Oliveira e Abdala (2019) compreendem a prática docente como base para a formação de professores e enfatizam que o professor deve ser o

protagonista de seu processo formativo, participando ativamente da construção das propostas de formação. Outro ponto destacado pelos autores sobre os processos de formação em serviço, está relacionado a importância de “que a produção de conhecimento individual dos professores seja transformada em conhecimento partilhado, reelaborado e transformado em conhecimento coletivo” (p. 274).

A partir das discussões trazidas acima, vale salientar que formação em serviço se dá a partir da problematização das práticas docentes vigentes, tem o professor como protagonista do seu processo formativo, busca identificar potencialidades, dificuldades e necessidades, a serem refletidas no coletivo com os pares, considera os conhecimentos e vivências prévias dos professores, permitindo que os novos conhecimentos dialoguem com o já adquiridos, transformando-se em uma aprendizagem significativa e promotora de transformações nas práticas docentes, visando o pleno desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que segundo Zerbato (2018, p. 93) possibilita:

[...] o entendimento de um processo ou de uma relação, partindo da perspectiva dos seus participantes, das suas práticas cotidianas e dos seus conhecimentos relativos à questão em estudo [...]. A pesquisa qualitativa busca aprofundar-se nos dados, na riqueza interpretativa das informações, na contextualização do ambiente, dos detalhes e das experiências.

Como técnica de investigação, optou-se pela pesquisa colaborativa, tendo em vista que a pesquisadora atua como professora de Educação Especial na Unidade de Educação Infantil pesquisada, privilegiando a interação com as professoras³ das salas de referência, por meio do trabalho colaborativo⁴, buscando a ruptura com o modo hegemônico do professor no contraturno.

Nesse sentido, a presente pesquisa vem contribuir com as práticas colaborativas entre as professoras e possibilitar a efetivação da “formação em serviço” por meio da realização dos “encontros formativos em serviço”, que favoreçam a reflexão e análise das práticas docentes e a construção coletiva de estratégias para a Inclusão Escolar das crianças PAEE.

Outro ponto a ser destacado é que esse modelo de pesquisa se adequa à proposta do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), que busca o desenvolvimento de pesquisas que favoreçam concretamente a Inclusão Escolar. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa reduz o fosso existente entre a universidade e as unidades escolares/escolas, favorecendo que os conhecimentos produzidos na academia se articulem com as práticas docentes e a organização escolar. Essa proposta de pesquisa possibilita que o conhecimento seja produzido com os professores, a partir da análise reflexiva sobre suas práticas cotidianas. Ibiapina (2008, p. 31) ao conceituar a pesquisa colaborativa, afirma que:

³ Professoras – a partir deste tópico da dissertação, será utilizado o termo professora/professoras, visto que todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino.

⁴ Trabalho colaborativo – essa pesquisa adota as concepções de Mendes (2015) na qual afirma que o trabalho colaborativo se constitui como uma estratégia para superação de problemas vinculados ao processo de ensino e aprendizagem das crianças PAEE.

[...] pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Apesar de ser recomendável que em uma pesquisa colaborativa os professores participem de todas as fases de planejamento e execução da pesquisa. Ibiapina (2008) afirma que os professores não precisam, necessariamente, estar envolvidos em todas as tarefas formais, como: definição do quadro conceitual, definição dos objetivos e análise dos dados; sendo fundamental o envolvimento dos docentes na reflexão sobre a prática e na exploração de novas possibilidades de atuação.

Nessa pesquisa, as professoras que participaram dos encontros formativos puderam aprofundar seus conhecimentos da Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar, conhecer sobre a organização da Educação Especial no município de pesquisa, aproximar-se da realidade vivida pelas mães de crianças PAEE e refletir sobre a prática docente a partir da discussão de casos de ensino, elaborados segundo as observações e as anotações do diário de campo da pesquisadora.

Nesse estudo, casos de ensino são compreendidos como casos fictícios, construídos a partir da observação *in loco* da prática das professoras na Unidade de Educação Infantil, que trazem elementos significativos para a reflexão das práticas docentes de forma coletiva. Milanesi (2017, p. 105) ressalta a importância dos casos de ensino “como um instrumento de ensino e de pesquisa, possibilitando o incentivo e a busca de conhecimento no processo de formação de professores, oportunizando espaço para pensar em soluções para dilemas vivenciados em seu cotidiano”. Nesse sentido, os casos de ensino permitem que os professores estabeleçam correlações entre a teoria e a prática a partir da reflexão sobre suas vivências cotidianas, segundo diversas perspectivas, ampliando as práticas docentes (DUEK, 2011; MILANESI, 2017; ZERBATO, 2018).

Os Encontros Formativos foram organizados a partir da observação da prática docente de seis professoras referência de uma Unidade de Educação Infantil, realizada em diferentes contextos e nos diversos espaços, como parque, refeitório, sala de referência. Foi realizada observação livre, sem roteiro pré-estabelecido, durante três meses, com duração total de quinhentos e quarenta minutos, com foco

nas práticas docentes. Para ilustrar o caminho metodológico, é apresentada a Figura 1.

Figura 1 – Caminho metodológico



Fonte: Elaborada pela autora.

3.1 Procedimentos éticos

A presente pesquisa cumpriu com todos os procedimentos éticos necessários, sendo o projeto de pesquisa aprovado pela Secretaria de Educação e Cidadania do município de estudo, por meio do termo de autorização em resposta ao ofício 09/2021 - PROFEI, em 22 de setembro de 2021 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, através do Parecer n.º 5.159.599, em 10 de dezembro de 2021 (Anexo B). Os professores participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). A pesquisa foi iniciada após o cumprimento destas etapas.

3.2 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Unidade de Educação Infantil pertencente a rede municipal de ensino de um município de grande porte do interior paulista, com um total vinte e seis turmas, atendendo a quinhentos e setenta e duas crianças e bebês, de zero a cinco anos de idade, com setenta e seis funcionários, destes, vinte e seis professoras das salas de referência. Abaixo o organograma da Unidade de Educação Infantil (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição das turmas na Unidade de Educação Infantil

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Berçário	Berçário I	crianças até onze meses ou a completar até março do ano seguinte.	1 turma manhã
		Berçário II	um ano completo ou a completar até março do ano seguinte.	1 turma manhã 2 turmas tarde
	Infantil	Infantil I	dois anos completos ou a completar até março do ano seguinte.	3 turmas manhã 2 turmas tarde
		Infantil II	três anos completos ou a completar até março do ano seguinte.	2 turmas manhã 3 turmas tarde
	Pré	Pré I	quatro anos completos ou a completar até março do ano seguinte.	3 turmas manhã 3 turmas tarde
		Pré II	cinco anos completos ou a completar até março do ano seguinte.	3 turmas manhã 3 turmas tarde

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 Participantes da pesquisa

Participaram de forma direta nesta pesquisa, seis professoras da Unidade de Educação Infantil pesquisada que atuam nas turmas do Pré II⁵ (três professoras atuam no período matutino e três no período vespertino), das salas de referência das crianças de quatro e cinco anos de idade que tem em suas turmas crianças PAEE.

A pesquisadora optou por trabalhar com as professoras do Pré II por serem as turmas que compõem o último ano da Educação Infantil e levando em consideração a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir de quatro anos, conforme a Emenda Constitucional n.º 59/2009, visto que essa obrigatoriedade favorece a frequência e permanência desta faixa etária na Unidade de Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

As vinte e seis professoras da Unidade de Educação Infantil pesquisada participaram de forma indireta desta pesquisa, tendo em vista que os Encontros Formativos em Serviço, foram realizados com todas as professoras.

3.4 Coleta de dados

O projeto de mestrado foi elaborado e aprovado durante o período da pandemia COVID-19⁶, momento em que as atividades presenciais estavam restritas. Por esse motivo, para o início da coleta de dados com as seis professoras, optou-se pelo questionário, utilizando-se do formulário google (Apêndice A). Esse instrumento teve como objetivo o levantamento de informações referentes à idade, formação, tempo de experiência no magistério e questões abertas, que permitiram às professoras expressarem sua compreensão, concepção e desafios sobre Inclusão Escolar. Permitiu também, refletir sobre a formação inicial, a preparação para atuação docente e qual o papel dos professores no processo de Inclusão Escolar.

A redução do número de casos de Covid-19 e o retorno das atividades presenciais permitiram a realização de observações da prática docente *in loco*,

⁵ No município pesquisado, as turmas da pré-escola estão divididas por faixa etária: Pré I – 3 e 4 anos e Pré II – 4 e 5 anos.

⁶ COVID-19: é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, segundo o Ministério da Saúde.

durante o primeiro semestre do ano de 2022. Tendo em vista que a pesquisadora atua como professora da Educação Especial na Unidade de Educação Infantil pesquisa, optou-se pela realização da observação participante em diversos momentos da rotina escolar, nos diversos espaços, como: salas de referência, parque, pátio e refeitório, tendo como foco o olhar para a prática docente frente à Inclusão Escolar das crianças PAEE. Estas observações foram registradas no diário de bordo da professora pesquisadora e analisadas posteriormente, buscando refletir sobre as práticas docentes em contexto de Inclusão Escolar na Educação Infantil.

A análise dos dados buscou identificar potencialidades e necessidades de adequação nas práticas docentes a serem problematizadas com as professoras por meio dos encontros formativos, que buscaram refletir sobre as práticas inclusivas na Unidade de Educação Infantil. A Figura 3 apresenta a ilustração da coleta de dados.

Figura 3 – Ilustração da coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.1 Encontros Formativos

Foram realizados quatro encontros formativos, com o uso de metodologias ativas, construídos ao longo da pesquisa e com o apoio da orientadora pedagógica da Unidade de Educação Infantil, a fim de ampliar o olhar e a prática docente do professor frente à Inclusão Escolar.

Compreende-se metodologias ativas como um método no qual o indivíduo participa ativamente de um processo crítico-reflexivo, que parte da realidade dos participantes, considerando seus conhecimentos prévios e suas experiências. Segundo Souza, Vilaça e Teixeira (2020), nas metodologias ativas há uma interação efetiva entre os estudantes, trocando seus conhecimentos e suas experiências sobre determinada questão, o professor atua como facilitador das trocas e reflexões, favorecendo a aprendizagem a partir da prática.

[...] nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais [...]. Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORAN, 2015, p. 18).

Por se tratar de um mestrado profissionalizante em Educação Inclusiva, entende-se a importância de a pesquisa contribuir com o processo de Inclusão Escolar na Unidade de Educação Infantil, por isso optou-se pela realização dos encontros formativos com todas as professoras e não apenas com as seis professoras participantes diretas da pesquisa. Os encontros formativos foram realizados no Horário de Trabalho Coletivo – HTC. No projeto da pesquisa, foram planejados três encontros formativos, porém, a partir da demanda das professoras, foi incluído um encontro formativo extra, que se constituiu como o terceiro encontro formativo.

Quadro 1 – Temas dos encontros formativos

(continua)

	DATA	TEMA
1.º Encontro Formativo	31 de março	Conhecendo a Educação Especial.

Quadro 1 – Temas dos encontros formativos

	DATA	TEMA
2.º Encontro Formativo	05 de abril	A casa é nossa - Inclusão Escolar na rede municipal de ensino.
3.º Encontro Formativo	21 de junho	Vivendo e convivendo com crianças público-alvo da Educação Especial.
4.º Encontro Formativo	28 de junho	Momento da prática: análise de casos de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro encontro formativo teve como norte um resgate do processo histórico da Educação Especial, explicitando as concepções subjacentes a cada período e buscando instrumentalizar as professoras quanto a Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar. Também foi abordada a importância do olhar inclusivo para cada uma das crianças e da necessidade de organização de propostas docentes que favoreçam o aprendizado de todos e de cada um.

O segundo encontro formativo deu prosseguimento a compreensão sobre a Inclusão Escolar, direcionando a reflexão para o modo como a Inclusão Escolar está organizada no município pesquisado, e abordou a importância de se olhar para a singularidade de cada criança PAEE na elaboração do plano do professor.

O terceiro encontro formativo foi organizado a partir da demanda das professoras na avaliação do primeiro e segundo encontro formativo, no qual apontaram a importância de convidar pais de crianças PAEE para conversarem com as professoras no Horário de Trabalho Coletivo (HTC).

O quarto encontro formativo foi organizado por meio de casos de ensino, a partir da observação da prática docente, em que foram extraídas situações-problema permitindo as professoras refletirem sobre as práticas docentes e contribuírem com ações que auxiliem na Inclusão Escolar.

A análise dos encontros formativos foi processual e após cada encontro, foi disponibilizado um formulário Google, de caráter não obrigatório e anônimo, para que as professoras pudessem avaliar os encontros formativos e dar sugestões para

os próximos. No quarto encontro, foi coletado com as professoras um rol de ações para a elaboração do documento norteador da Inclusão Escolar na Educação Infantil.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O contato e o olhar analítico da pesquisadora para a dinâmica escolar possibilitaram enxergar nuances, que no dia a dia do trabalho não é possível observar. Foi necessário o convívio com a dinâmica escolar e a interação com as professoras referência da Unidade de Educação Infantil, assim como o aprofundamento das teorias acerca da Educação Infantil, Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar e a Formação de Professores, a observação das práticas docentes, a análise do questionário respondido pelos professores, para o planejamento e a realização dos encontros formativos.

O processo de coleta de dados teve como primeiro passo a aplicação de um questionário por meio do formulário Google para as seis participantes diretas dessa pesquisa, que teve como objetivo a caracterização das professoras, a concepção de Inclusão Escolar e o que é necessário para que a Unidade de Educação Infantil seja inclusiva; a compreensão sobre a importância da Inclusão Escolar na Educação Infantil e seus desafios; a verificação se a graduação as prepararam para atuar a partir de práticas inclusivas e, se elas, se sentem preparadas para esta prática; a percepção sobre o papel da professora referência e da professora de Educação Especial, e se a Inclusão Escolar tem sido garantida na Unidade de Educação Infantil pesquisada.

Para a análise dos questionários, as seis professoras participantes foram nomeadas com nome de flores: Professora 1 - Orquídea; Professora 2 - Violeta; Professora 3 - Jasmim; Professora 4 - Girassol; Professora 5 - Tulipa e Professora 6 - Azaleia.

As professoras pesquisadas possuem idade entre vinte e seis e cinquenta anos, sendo quatro na faixa etária dos quarenta e cinco a cinquenta anos; verifica-se também uma diversidade no tempo de formação, variando entre três e vinte e sete anos. Quanto à atuação no magistério, as professoras possuem entre três e vinte e sete anos, sendo que uma professora se encontra no início de carreira (um a três anos de atuação), duas professoras na etapa de diversificação/questionamento (de sete a dezoito anos), e três professoras no estágio de serenidade/conservadorismo (dos dezenove aos trinta anos), conforme Muñoz e Herrera (2013), esta nomenclatura traz posicionamentos diferenciados dos professores, frente à atuação docente. Quanto ao tempo de atuação na rede municipal de ensino, constata-se que

três professoras trabalham há menos de quatro anos e três professoras a mais de doze anos no município pesquisado.

As professoras apresentaram uma grande diversidade de formação continuada, com maior predomínio para os cursos de Psicopedagogia e cursos relacionados com a Educação Especial. Essa formação e as experiências adquiridas ao longo da carreira influenciaram favoravelmente nas respostas das mesmas sobre a Inclusão Escolar e sua efetivação na Educação Infantil.

Apresenta-se abaixo, o Quadro 2 com as informações referentes à formação das professoras participantes do questionário.

Quadro 2 – Formação das professoras

PROFESSORA	FORMAÇÃO
Professora Orquídea	Pedagogia; Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Pós-Graduação em e Literatura; Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.
Professora Violeta	Pedagogia; Pós-Graduação em Psicopedagogia.
Professora Girassol	Pedagogia; Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado; Pós-Graduação em Transtorno Global do Desenvolvimento; Pós-Graduação em Gestão Escolar; Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica.
Professora Tulipa	Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual e Ludoterapia.
Professora Azaleia	Pedagogia; Pós-Graduação em Psicopedagogia e formação de Libras e em Alfabetização e Letramento.
Professora Jasmim	Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionadas sobre sua compreensão a respeito da Inclusão Escolar, as professoras Orquídea, Violeta e Jasmim apresentaram respostas

relacionadas à importância de a Unidade de Educação Infantil estar organizada e com práticas docentes para atender a todas as crianças de acordo com suas singularidades e necessidades. As professoras Tulipa e Azaleia apresentaram compreensões correlacionadas especificamente às crianças PAEE e a professora Girassol apresentou uma resposta ampla e consistente que incorpora, ao mesmo tempo, um olhar para o direito de todos e a importância da diversidade para a formação de todas as crianças e um olhar específico para as crianças PAEE.

Percebe-se nas respostas que algumas professoras trouxeram a compreensão de Educação Inclusiva, ou seja, uma visão para acolher e incluir a todas as crianças, e outras professoras trouxeram um olhar mais direcionado para a Inclusão Escolar das crianças PAEE. Verifica-se que os dois termos são empregados como sinônimos, o que aponta para a importância de aprofundar a compreensão das mesmas para o processo histórico de construção da Educação Especial no país, segundo os estudos de Mendes (2017), trabalhando a especificidade e complementariedade dos termos Educação Inclusiva e Inclusão Escolar.

Ao analisar as respostas referentes ao que é fundamental para que uma Unidade de Educação Infantil seja inclusiva, pode-se identificar a maior prevalência da necessidade do acolhimento da criança PAEE, como pontuado pela professora Tulipa: “uma escola que respeite as diferenças e que acolha a todos sem discriminação. Adaptando o espaço e as propostas de acordo com as especificidades de cada um”. Outro ponto destacado foi a importância da formação dos professores, como ressaltado por duas professoras, podendo ser validado pela resposta da professora Girassol: “para que a escola seja inclusiva acredito que profissionais capacitados, tanto em sala de aula, como no apoio é de extrema importância, assim como de toda a equipe docente”.

Também foi abordada a importância da adequação física e de materiais para o trabalho docente, como apresentado pela professora Azaleia: “a escola precisa proporcionar um ambiente adequado para acolher às pessoas com qualquer que seja sua deficiência”. Algumas professoras trouxeram a necessidade da mudança de postura frente a questão da Inclusão Escolar, valorizando o respeito a diversidade, a democracia e o compromisso de toda a equipe escolar com as práticas inclusivas. A professora Orquídea destacou a importância de não se rotular as crianças como “alunos de inclusão ou da educação especial”, olhando cada uma em sua

singularidade. A professora Violeta apontou que se deve assegurar a convivência e o desenvolvimento de todas as crianças no ambiente escolar. Outro ponto trazido pelas professoras Girassol e Tulipa foi a necessidade de existirem profissionais que apoiem o processo pedagógico das crianças na Unidade de Educação Infantil, juntamente com o professor da sala de referência. A professora Jasmim também salientou a relevância de se preparar os pais, comunidade e profissionais da educação, para efetivação da Inclusão Escolar.

As professoras trazem em suas respostas alguns dos elementos significativos apontados por Victor (2009), Vilaronga (2014), Costa (2015), Mendes (2010, 2015, 2017), Mota (2020) e Fonseca (2021) para efetivação da Inclusão Escolar na Educação Infantil. Fica claro que as mesmas possuem conhecimento e vivência na Inclusão Escolar de crianças PAEE na Educação Infantil. Trazem a compreensão que para a efetivação da Inclusão Escolar é necessário a reorganização escolar e dos espaços de modo a possibilitar o acolhimento, a diversidade e a singularidade de cada um. Para tanto, destacam a necessidade de formação continuada de toda equipe escolar e a articulação da professora referência e da professora de Educação Especial, visando o planejamento de práticas docentes que favoreçam o aprendizado de todos. Esses temas foram a base para as reflexões nos encontros formativos.

Ao abordarem a Inclusão Escolar na Educação Infantil, as professoras enfatizaram sua importância, por ser a primeira etapa da escolarização na vida das crianças e contato com pessoas diferentes de seu ambiente familiar. Enfatizaram a relevância do acolhimento e da socialização para todas as crianças, que favorece desenvolvimento global e psicossocial, auxiliando na construção da identidade e da autonomia. Outro ponto abordado foi referente aos recursos necessários para o pleno desenvolvimento das crianças. Essas ideias ficam claras na colocação da professora Girassol

[...] acredito ser de extrema importância, já que a Educação Infantil é, em sua maioria, o primeiro contato das crianças com o ambiente escolar, e todas precisam estar envolvidas e ambientadas em um ambiente inclusivo. E é nesse ambiente que muitas crianças têm suas necessidades especiais observadas por um profissional pela primeira vez e quando isso ocorre de forma precoce o desenvolvimento da criança e o acesso aos recursos necessários para seu pleno desenvolvimento passam a começar ainda na Educação Infantil, o que é muito positivo.

As falas das professoras ressaltam a importância de a Inclusão Escolar iniciar na Educação Infantil, compreensão essa que dialoga com as questões trazidas no capítulo “Evidenciando os Conceitos”, conforme apontado na PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e abordado por Schirmer *et al.* (2007), Costa (2015) e Mota (2020).

Referente aos desafios para a efetiva Inclusão Escolar, as professoras ressaltaram a inadequação das estruturas físicas e dos materiais existentes nas unidades de Educação Infantil, a escassez de recursos humanos, a falta de profissionais especializados para o acompanhamento das crianças PAEE em sala e a dificuldade de dar atenção a todas as crianças, devido à quantidade de crianças matriculadas em cada turma de referência. Além dessas questões intrínsecas à dinâmica escolar, as professoras apontaram ainda a dificuldade em abordar os pais quanto à necessidade de investigação clínica, ao serem observadas alterações no desenvolvimento infantil, como apontado pela professora Orquídea:

[...] vejo que é um desafio relatar para as famílias as especificidades da criança e levá-las a compreender necessidades daquele momento. Muitas vezes, é na Educação Infantil que surge as primeiras observações de um desenvolvimento que não condiz com a idade (demora para falar, dificuldade de interação) e por isso a família precisa ser comunicada para buscar uma investigação mais precisa. Quando isso acontece, percebo duas atitudes: ou a família se revolta com a escola porque não concorda, ou a família se desespera e precisa ser acolhida para agir. Confesso que esses momentos sempre me deixam angustiada.

Outras duas questões foram apontadas: a dificuldade de acesso ao atendimento multiprofissional especializado na área da saúde e o preconceito existente em nossa sociedade.

Os desafios apontados pelas professoras dialogam em parte com as questões levantadas por Victor (2009), Vilaronga (2014), Costa (2015), Mendes (2010, 2015, 2017), Mota (2020) e Fonseca (2021) que ampliam essa discussão, destacando também: falta de momentos de planejamento em conjunto e a dificuldade de os professores trabalharem de forma conjunta; a predominância do olhar clínico e terapêutico para a deficiência; crença por parte das professoras que as crianças PAEE aprendem melhor de forma individualizada e afastada das demais crianças; falta de apoio pedagógico aos professores que muitas vezes, desconhecem estratégias que favoreçam a participação das crianças PAEE rompendo com papéis pré-estabelecidos. Questões essas que auxiliaram na organização dos encontros formativos.

Quanto à questão do preparo na graduação para atuação junto a crianças PAEE, algumas professoras disseram que tiveram aulas e estágios durante a faculdade, porém insuficientes para sua atuação, sendo necessária a formação continuada e em serviço, como expresso pela professora Girassol:

[...] acredito que a graduação não prepara os profissionais para atuar com as crianças público-alvo da educação especial, é necessário muito mais, até porque cada criança possui uma necessidade, que precisa ser atendida, e que para atendê-la plenamente precisamos estudar e nos especializar mais. Para mim, o profissional de apoio deveria ser um professor especializado em Educação Especial.

Essa colocação foi compartilhada pelas professoras Violeta, Jasmim e Azaleia. A professora Tulipa informou que não teve esses conteúdos na graduação e professora Orquídea destacou que durante a graduação teve “aulas maravilhosas com uma professora muito sabida em Educação Especial. Porém, sempre é insuficiente”.

Ao serem indagadas se elas se sentem preparadas para atuar de modo inclusivo, as professoras relataram que de modo geral se sentem preparadas para a atuação com crianças PAEE, porém destacaram a necessidade de aperfeiçoamento contínuo e de adequação da prática docente de acordo com as singularidades e especificidades de cada criança. Enfatizaram a abertura e o desejo de aprenderem mais e se desenvolverem para uma prática inclusiva, como demonstrado nas falas abaixo.

Atualmente, estou mais segura, no início tive muitas inseguranças, hoje sei que preciso participar de formações, estudos e pesquisas sobre a especificidades e dificuldades das crianças, adaptando conteúdos e elaborando propostas diferenciadas, tendo a criança como protagonista (professora Jasmim).

Sim e não, pois acredito que minha prática é inclusiva pois me esforço para isso, e tive algumas vivências que me proporcionaram ganhar alguma experiência, o que me tranquiliza um pouco, além disso hoje tenho uma especialização na área, porém dependendo da necessidade do aluno, talvez não me sinta preparada, pois para aquela necessidade posso não ter tido vivência ainda (professora Girassol).

Acredito que preparada não. Mas disposta a aprender e crescer diariamente com os desafios que cada criança demanda (professora Tulipa).

As colocações das professoras sobre a formação inicial e a sensação das mesmas sobre a sua atuação profissional, reforçam a importância da formação

continuada e em serviço para a Inclusão Escolar na Educação Infantil. Apesar da maioria das professoras terem cursos de especialização na área, ressaltaram a necessidade conhecer e refletir coletivamente sobre a prática docente a partir de situações cotidianas, problematizando-as e elaborando novas possibilidades de atuação.

As falas das professoras reforçam a necessidade da efetivação de formações em serviço de caráter emancipatório, tendo os professores como protagonistas dos processos formativos que promovam a reflexão coletiva sobre as práticas docentes, na contramão dos processos de formação continuada de caráter mercantilista, que visam à venda de cursos preestabelecidos, apostando na aquisição de conhecimento pré-definidos por especialistas distantes da realidade escolar cotidiana. Compreensão essa abordada por Mantoan (2003) ao ressaltar que para a efetivação de uma Educação Inclusiva é necessário romper com o paradigma tradicional da educação.

Outro ponto a ser destacado a partir das colocações das professoras é a questão da sensação de isolamento e insegurança frente a situações complexas do dia a dia. Lago e Santos (2011) trazem também essa questão em seus estudos e apontam como estratégia efetiva para abordar e refletir sobre as questões do cotidiano, a formação em serviço, que permite aos professores discutirem e elaborarem ações frente as situações problemas vivenciadas.

Nesse sentido, Fonseca (2021) destaca a importância da articulação do professor da Educação Especial com os professores referência para o desenvolvimento das formações em serviço. Essa pesquisa partilha dessa compreensão e destaca que esse professor, além de atuar de forma articulada com os professores referência, pode e deve assumir o papel de agente promotor de processos de formação em serviço, que permitam a problematização coletiva das situações vivenciadas por cada um em sala de referência. Indo ao encontro dessas ideias, Nascimento, Oliveira e Abdala (2019) destacam a importância desse processo de elaboração, reflexão e transformação das práticas docentes de forma coletiva, permitindo que o conhecimento de cada um, seja compartilhado, discutido e refletido pelo grupo, em um processo permanente de reflexão-ação-reflexão.

Lourenço, Souza e Inforsato (2019), ao analisarem as formações em serviço, constataram que não basta que os processos formativos sejam realizados, é necessário a ruptura com o modelo de formação em que os temas, conteúdos e as

estratégias didáticas utilizadas são definidos fora da escola, desconsiderando a realidade e as necessidades dos professores. Nesse sentido, essa pesquisa reafirma a importância da construção de processos de formação em serviço a partir da realidade de cada Unidade de Educação Infantil, das necessidades dos professores e tendo estes, como protagonistas da formação em serviço.

Dando continuidade à análise das respostas do questionário, as professoras trouxeram diferentes concepções sobre o papel da professora referência da Educação Infantil na Inclusão Escolar. A professora Girassol disse que a professora referência precisa organizar o percurso e as habilidades que a criança deverá percorrer durante o ano, oferecendo todas as possibilidades para o seu desenvolvimento, além de oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo. A professora Violeta enfatizou a necessidade de formação contínua para o atendimento das crianças. A professora Orquídea apontou a necessidade de o professor referência transmitir segurança para a família e acolher cada criança, além de promover momentos de interações e brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento integral. A professora Tulipa destacou a importância de auxiliar cada criança em seu processo de aprendizagem, no aspecto social e no intelectual. A professora Azaleia salientou que o professor referência precisa acompanhar, observar e detectar as dificuldades das crianças e solicitar auxílio quando necessário. A professora Jasmim afirmou que o professor referência deve ter um olhar sensível para a criança e para a família, visando a um ensino que respeite as diferenças e particularidades de cada criança e deve buscar aperfeiçoamento e formação continuada.

Referente ao papel do professor do Atendimento Educacional Especializado, as professoras trouxeram compreensões semelhantes, a fala da professora Girassol representa a maioria das respostas.

[...] em minha opinião, acredito que o ideal seria uma troca entre o professor regente e o professor especialista, pois muitas vezes por mais que seja papel do professor regente visualizar o percurso e as habilidades que o estudante necessita, muitas vezes é necessária uma troca de boas práticas, estratégias para possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades observadas como necessárias, sendo importante até mesmo um momento para diálogo entre o professor e o especialista de forma recorrente, de forma que sejam parceiros. O atendimento no período contrário também é um dos papéis de grande importância, pois ali o professor especialista poderá colocar outras estratégias em prática que não foram possíveis em sala, para complementar e caminhar de forma alinhada ao trabalho realizado em sala de aula.

As professoras pontuaram a importância da professora da Educação Especial apoiar às famílias, auxiliar na identificação das barreiras de aprendizagem, no planejamento de estratégias para que as crianças desenvolvam a autonomia e na adaptação das propostas para o acesso ao currículo da Educação Infantil de acordo com as singularidades de cada criança. Além das questões acima mencionadas, foi ressaltada pelas professoras Orquídea, Jasmim e Azaleia a parceria entre as professoras referência e a professora da Educação Especial, trabalhando colaborativamente.

As professoras trouxeram uma compreensão ampla da prática do professor da Educação Especial que dialoga com a definição trazida na Nota Técnica Conjunta 02/2015 (BRASIL, 2015d) sobre a atuação do AEE na Educação Infantil e com estudos de Mendes (2015) e Fonseca (2021) que destacam a importância de práticas colaborativas com os professores referência, de modo a apoiá-los na ruptura de práticas convencionais e cristalizadas e possibilitar a elaboração coletiva de estratégias para favorecimento da aprendizagem de todas as crianças, a partir de suas singularidades.

Finalizando o questionário, as professoras Violeta, Tulipa, Jasmim e Azaleia relataram pontualmente que a Inclusão Escolar tem sido garantida na Unidade de Educação Infantil pesquisada. As professoras Orquídea e Girassol disseram que a Inclusão Escolar tem sido assegurada, porém poderia ser ampliada se houvesse uma formação mais ampla para os professores, menor número de crianças por turma, mais tempo disponível para o planejamento das propostas e construção de materiais adaptados, e se o profissional que apoia as crianças em sala de referência fosse um professor especialista, em vez de um estagiário ou agente educador. A professora Orquídea também destacou que para a efetivação da Inclusão Escolar, faz-se necessária mudança de postura, de cultura e de política.

Essas colocações apontam para a necessidade de enfrentamento de alguns problemas estruturais e reforçam a importância da formação em serviço para ampliação de práticas inclusivas junto às crianças PAEE. Vale ressaltar que a opção pela utilização do questionário via formulário Google, devido a pandemia pelo Covid-19, não permitiu trocas de informações entre a pesquisadora e as participantes diretas da pesquisa, por se tratar de um instrumento estruturado. O uso de uma roda de conversa ou de uma entrevista poderia favorecer a expressão de questões subjetivas das professoras e o aprofundamento das questões apresentadas por elas.

4.1 Encontros formativos

A partir da análise dos questionários, das observações *in loco* e da bibliografia estudada, foram planejados quatro encontros formativos com todas as professoras⁷ da Unidade de Educação Infantil, conforme descrito na metodologia. Os dois primeiros encontros formativos tiveram temas interligados e foram realizados com uma semana de intervalo, sendo o primeiro “Conhecendo a Educação Especial” e o segundo “A casa é nossa - Inclusão Escolar na rede municipal de ensino”. Para a organização dos próximos encontros, houve um tempo maior, aproximadamente dois meses e meio para observação da prática docente, análise da avaliação e devolutiva das professoras, referente aos encontros realizados. A partir da solicitação das professoras, sobre a necessidade de ouvir as mães das crianças PAEE, foi planejado e realizado o terceiro encontro formativo com o tema: " Vivendo e convivendo com crianças público-alvo da Educação Especial ". O quarto encontro formativo foi organizado a partir de casos de ensino, como abordado na metodologia, tendo como tema: “Momento da prática: análise de casos de ensino”.

4.1.1 Primeiro Encontro Formativo

O primeiro encontro formativo, teve como tema: “Conhecendo a Educação Especial”. A decisão por iniciar os encontros formativos por esse tema, considerou que as práticas docentes são influenciadas pela concepção dos professores sobre a deficiência e que a formação acadêmica inicial tem sido insuficiente para a atuação do professor referência e do professor da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como apontado por Mendes, Branco e Silva (2021). Também levou em conta os estudos de Capellini (2004) que destacaram que durante 100 anos, o atendimento educacional as crianças PAEE se deu de forma apartada do ensino comum, favorecendo uma visão do senso comum em que essas crianças só aprenderiam em instituições especializadas ou salas especiais, não sendo aptas para estar inseridas na rede regular de ensino. Esse tema se torna ainda mais atual e necessário para a reflexão coletiva ao se analisar os documentos emanados pelo Ministério da Educação nos últimos cinco anos, que reafirmam a compreensão que

⁷ A partir deste tópico, os nomes fictícios adotados anteriormente para as professoras participantes diretas da pesquisa, não serão mais utilizados, devido a participação das demais professoras nos Encontros Formativos.

as crianças PAEE seriam mais bem atendidas em ambientes apartados das demais crianças, conforme abordado em capítulo anterior.

Outra reflexão que levou a começar os encontros formativos por esse tema, está relacionada à necessidade de problematizar com as professoras os dois modelos da deficiência: o modelo médico da deficiência, que se caracteriza por um olhar classificatório e discriminatório das crianças PAEE, no qual uns são aptos para aprender e outros não, e o modelo social da deficiência, no qual a sociedade/ Unidade de Educação Infantil devem se reestruturar para romper as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais existentes. Essa compreensão está em conformidade com a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada (BRASIL, 2008b, p. 28) ao afirmar que:

[...] esta concepção traduz a noção de que a pessoa, antes de sua deficiência, é o principal foco a ser observado e valorizado, assim como sua real capacidade de ser o agente ativo de suas escolhas, decisões e determinações sobre sua própria vida. Portanto, a pessoa com deficiência, é, antes de mais nada, uma pessoa com uma história de vida que lhe confere a realidade de possuir uma deficiência, além de outras experiências de vida, como estrutura familiar, contexto sociocultural e nível econômico. E como pessoa, é ela quem vai gerir sua própria vida, mesmo que a deficiência, ou física, ou sensorial, ou intelectual, imponha limites. Esta compreensão devolve à pessoa com deficiência uma posição ativa, que normalmente é desconsiderada social e culturalmente.

Esse encontro formativo teve como base as metodologias ativas, partindo dos conhecimentos prévios das professoras, em um processo dialógico e participativo. O encontro foi iniciado com a apresentação da história do livro “Esta é Silvia” de Jeanne Willis e Tony Ross (2014) que retrata o cotidiano de uma menina com deficiência física que realiza diversas atividades em seu dia a dia. As professoras fizeram conexão entre a história e o cotidiano da Unidade de Educação Infantil, relatando suas vivências com a Inclusão Escolar de crianças PAEE e sobre os desafios a serem superados.

Em seguida, foi realizado um levantamento de ideias sobre a história da Educação Especial, no qual as professoras trouxeram a memória recente do processo de Inclusão Escolar, tendo como foco o período após a obrigatoriedade da matrícula na rede regular, relatando sobre as crianças PAEE que tiveram em suas turmas. Essas colocações serviram como base para a apresentação dialogada da linha do tempo da Educação Especial no Brasil (Anexo A), e o resgate das Conferências Mundiais de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), sendo dialogadas e

refletidas com as professoras as características e o modo de atendimento educacional às crianças PAEE em cada período. Em seguida, foram apresentados alguns marcos legais da legislação brasileira, que asseguram a Educação Inclusiva na rede regular, como: as Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/1996; a Resolução CNE/CEB n.º 2 - 2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008; a Resolução n.º 4 – 2009 e a Lei Brasileira de Inclusão – 13.146/2015 (BRASIL, 1996, 2001, 2008a, 2009b, 2015c). Conhecer as leis permite compreender melhor o processo de Inclusão Escolar em curso no país e sua organização educacional.

Após essa apresentação, foi dialogado sobre o modelo médico e o modelo social da deficiência, enfatizando que este último é que rege o trabalho na Unidade de Educação Infantil. Outro ponto de reflexão foi sobre o princípio da equidade, no qual se discutiu a importância de planejar e organizar as propostas docentes para que todas as crianças tenham a oportunidade de aprendizagem. Para ilustrar essa questão foi utilizada como metáfora, a janela da sala de reunião que foi desenvolvido o encontro formativo, em que as professoras foram questionadas sobre o que seria necessário para conseguirem olhar pela janela da sala que era alta, umas relataram que precisavam de um degrau, outras de dois degraus e uma de apenas esticar o corpo, ficando clara a noção de equidade como eixo norteador para o planejamento das práticas docentes, de acordo com as singularidades e necessidades de cada criança.

Durante o primeiro encontro formativo, as professoras foram participativas, estiveram envolvidas com as reflexões/discussões, trouxeram a importância de rever o histórico da Educação Especial, compreender o caminho percorrido, os desafios enfrentados e o momento atual que estão vivendo. Essas questões ficaram evidentes na avaliação realizada pelas professoras, por meio do formulário Google, após o encontro formativo:

Relembrar a história da Educação Especial foi importante, para poder entender o comportamento atual e começar a mudar nosso ponto de vista, visando o melhor para nossas crianças (professora 1⁸).

⁸ A partir deste momento, a identificação das professoras foi realizada por números, reiniciando-se em cada encontro formativo, visto que as avaliações foram feitas por meio do formulário Google, de forma anônima.

Eu gostei muito do resgate da história da Educação Especial e sobre a troca de experiências. As informações e atualizações dos documentos referentes ao tema (professora 2).

Refletir as mudanças ao longo do tempo da Educação Especial; do olhar as crianças com deficiência atualmente (professora 3).

Conscientização sobre a importância de ter um novo olhar em relação a pessoa deficiente (professora 4).

Após a realização do primeiro encontro formativo, foi analisado o formulário Google preenchido pelas professoras e realizada avaliação do mesmo com a orientadora pedagógica da Unidade de Educação Infantil, visando adequar o planejamento do segundo encontro formativo, que teve como o tema: “A casa é nossa - Inclusão Escolar na rede municipal de ensino”. Este encontro formativo deu continuidade ao processo de reflexão com as professoras sobre o contexto da Inclusão Escolar.

4.1.2 Segundo Encontro Formativo

O segundo encontro formativo teve como tema: “A casa é nossa - Inclusão Escolar na rede municipal de ensino”, foi iniciado com a retomada das questões abordadas no primeiro encontro, com a seguinte pergunta: O que ficou de mais importante sobre a história da Educação Especial? Esse momento permitiu o resgate do encontro formativo anterior, trazendo as questões da História da Educação Especial, do abandono, exclusão e segregação das crianças PAEE e possibilitou um amplo debate sobre os desafios da Inclusão Escolar, no momento atual.

As professoras trouxeram seus sentimentos, seus êxitos, suas angústias e necessidades. Uma professora expôs seus sentimentos e concepções sobre a Inclusão Escolar, deixando transparecer a prevalência da visão do modelo médico da deficiência, defendendo que as crianças PAEE não conseguem ficar o tempo todo na Unidade de Educação Infantil e que em diversas situações, atrapalham as outras crianças a aprenderem. Essa colocação foi corroborada por outras professoras do grupo. Uma segunda professora argumentou que acredita “que as crianças PAEE precisam estar nas escolas, que a Inclusão Escolar favorece o aprendizado delas e o crescimento humano de todos”, que percebe como desafio para a Inclusão Escolar a quantidade de crianças por turma, dificultando dar atenção

para todos e finalizou dizendo: “Eu quero dar atenção, mas em um grupo grande, fica difícil”. Esse foi um momento importante, pois permitiu a expressão de todas as professoras e a troca entre elas sobre o tema. A pesquisadora ouviu com atenção e problematizou algumas questões trazidas por elas, favorecendo o aprofundamento das reflexões sobre as concepções subjacentes a prática docente.

A fala da professora sobre a dificuldade de trabalhar com a criança PAEE junto aos pares, remete à necessidade de formação em serviço, que permita aos professores problematizarem suas práticas docentes no coletivo, rompendo com sentimento de isolamento e favorecendo a adaptação dos materiais didáticos e o conhecimento de recursos diversos, que minimizem a insegurança, o desconforto e a visão de que a criança com deficiência não aprende, como abordado por Mota (2020) em seus estudos. Essa percepção também é retratada por Lago e Santos (2011) quando relatam que os professores muitas vezes se sentem isolados e não preparados para lidar com as situações do dia a dia, propondo como estratégia para a superação desse isolamento, a formação em serviço, no qual possam compartilhar e analisar as questões cotidianas com os pares.

Dando continuidade ao encontro, foi realizada a exposição dialogada sobre a Inclusão Escolar, apresentado a organização da Educação Especial no município, ressaltando que a cidade já assegura a matrícula e a permanência das crianças PAEE na rede regular, o acompanhamento de estagiários às crianças, em caso de comprovada necessidade e o AEE, sendo necessário problematizar as práticas docentes para a efetivação da aprendizagem de todos e a Inclusão Escolar como preconizado pela PNEEPEI (2008a).

Também foi dialogado sobre o público-alvo da Educação Especial, que são as crianças com deficiência - aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e crianças com transtornos globais do desenvolvimento - aquelas que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras (BRASIL, 2009b). Nesse momento, foi retomada a discussão sobre o modelo social da deficiência, deixando clara a necessidade de se olhar para cada criança de forma singular e de estabelecer estratégias para a superação e ou eliminação das barreiras de aprendizagem existentes.

Na exposição dialogada, também foi abordado o trabalho da professora da Educação Especial no contraturno e na interface. Quanto ao atendimento do AEE no contraturno, foi explicado que são realizadas propostas que dialogam com os temas trabalhados em sala de referência, a partir dos objetivos de aprendizagens elencados para cada criança, de acordo com suas singularidades e necessidades de aprendizagem. Quanto a atuação da professora da Educação Especial na interface, foi enfatizada a importância do trabalho colaborativo entre as professoras referência e a professora da Educação Especial, visando a elaboração de adequações e propostas docentes a serem desenvolvidas em sala de referência e nos diversos espaços da Unidade de Educação Infantil, para a efetivação da aprendizagem das crianças.

Referente ao trabalho colaborativo, Capellini (2004) aponta sua efetividade para a solução dos problemas de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento dos professores. Mendes (2015) enfatiza que para o trabalho colaborativo acontecer é necessário respeito, apoio mútuo, flexibilidade e partilha de conhecimentos, valorizando a complementariedade de saberes. Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) destacam a importância de os professores desenvolverem o “talento e habilidades únicos para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada”. Nesse sentido o trabalho colaborativo favorece a atuação da professora da Educação Especial junto as professoras referência, para a Inclusão Escolar.

Foram esclarecidas as dúvidas relacionadas ao encaminhamento de crianças para o atendimento educacional especializado, explicando que este acontece de forma dinâmica e dialogada com a orientadora pedagógica da Unidade de Educação Infantil e com a professora da Educação Especial, partindo da observação da professora referência e do registro das competências e necessidades da criança.

Em seguida, foi levantado com as professoras a compreensão das mesmas sobre o respeito às singularidades das crianças. De modo geral, elas apontaram as dificuldades e a necessidade de olhar para cada criança, buscando compreender suas especificidades, direcionando melhor as práticas docentes. Após esse levantamento, foi refletido que olhar para as singularidades envolve pensar na comunicação, na interação, no interesse, nas questões sensoriais ou adaptativas, na mobilidade e outras especificidades das crianças.

Foi conversado sobre estratégias e recursos que podem ser utilizadas para que a criança PAEE participe das propostas docentes. Nesse momento, uma professora trouxe o exemplo de uma situação vivenciada, na qual, ela sempre chamava a criança PAEE para brincar no balanço, mas a criança não demonstrava interesse e, recentemente, esta criança pegou em suas mãos e a levou até o balanço; a professora enfatizou a importância de oferecer a oportunidade de participar das brincadeiras com os demais e de esperar o tempo de cada criança. A fala dessa professora nos remete aos estudos de Mota (2020) quando ela retrata a importância da mediação da professora, levando a criança a vivenciar e permanecer por mais tempo nas propostas e brincadeiras, que para a criança PAEE podem ser desafiadoras.

Outro exemplo citado foi sobre um menino PAEE que frequentou a Unidade de Educação Infantil desde os três anos, que apresentou dificuldade de adaptação e diversos desafios para sua participação nas propostas junto à turma e que, com o trabalho articulado da equipe escolar com a família, o menino concluiu o Pré II, lendo, escrevendo e participando da maioria das propostas com as crianças, sendo respeitadas suas singularidades. Nesse exemplo, fica clara a importância da articulação entre todos os profissionais da Unidade de Educação Infantil no processo de mediação da aprendizagem das crianças PAEE e a aproximação com as famílias e os especialistas que a acompanham.

A partir desses exemplos, foram discutidas as estratégias adotadas para lidar com as situações do dia a dia e o papel fundamental do professor referência para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, adequando as propostas docentes para favorecer a participação e o pertencimento das crianças PAEE à turma. Nesse momento, foi refletido sobre a importância do olhar atento e da observação para as singularidades e necessidades das crianças, elencando propostas que se adequem aos interesses da criança; a necessidade de identificar um colega entre os pares que se aproxima e tenha vínculo com a criança PAEE, pedir para dar mão ao se deslocar pela Unidade de Educação Infantil, colocá-lo no mesmo grupo para brincar, a importância de respeitar o tempo de concentração e o ritmo de ação da criança.

Essas iniciativas discutidas no coletivo dialogam com os apontamentos de Mota (2020) sobre as estratégias que favoreçam a aprendizagem das crianças PAEE, ao apontar que:

[...] é possível perceber que há intencionalidade e que os interesses da criança são a chave para prolongar as interações e sua comunicação. Seguir seus interesses para ampliar a partir deles as áreas em que as crianças apresentam dificuldades em contexto lúdico e dinâmico parece-me o caminho mais apropriado para contribuir para o desenvolvimento sociocomunicacional da criança com TEA tanto no contexto escolar quanto nos demais contextos (MOTA, 2020, p. 168).

O encontro formativo foi finalizado com um vídeo no qual apresenta um porco espinho que buscava ser incluído na sala de aula, junto aos seus colegas animais, mas seus espinhos os afastavam e com simples pedaços de isopor colocados na ponta dos espinhos, foi possível o brincar, o interagir e o afeto com todos os colegas. O vídeo destaca a importância de estratégias e recursos que possibilitem a inclusão e a participação das crianças PAEE na rotina cotidiana das unidades escolares, demonstrando que pequenas flexibilizações podem fazer toda a diferença na Inclusão Escolar. As flexibilizações se configuram como pequenas modificações nas práticas docentes, permitindo a participação e aprendizagem das crianças PAEE, junto a sua turma (HEREDERO, 2010).

Na avaliação da formação por meio do formulário Google, as professoras ressaltaram que o encontro formativo favoreceu a ampliação do olhar para a Inclusão Escolar, enfatizaram a riqueza das trocas entre elas, em que puderam expressar seus sentimentos, suas dúvidas, angústias e compartilhar estratégias que auxiliaram na superação das barreiras de aprendizagem das crianças PAEE na Unidade de Educação Infantil. Outra questão abordada na avaliação das professoras foi a importância da ampliação do olhar e do conhecimento referente ao trabalho da professora da Educação Especial e sua atuação na sala de recursos, esclarecendo sua função e atendimento às crianças PAEE.

Destacam-se duas respostas das professoras, que representaram as diferenças de como as professoras foram afetadas pelo encontro formativo.

[...] sempre fui a favor da inclusão, mas com recursos, formações e ajuda de pessoas individuais para cada aluno incluso, estamos longe dessa realidade. Mas lutamos para isso. E esse ano tivemos mais recursos pessoais. Penso que esse é o caminho (professora 1).

[...] em geral, a formação acrescentou muito em meu crescimento profissional e pessoal. É muito válido compartilhar sentimentos e conhecer um pouco da realidade das colegas de trabalho e saber que as nossas angústias e incertezas são as mesmas. Mas o mais rico nesse processo é saber que estamos no caminho certo e pensando no bem comum de nossas crianças (professora 2).

As falas acima demonstram que a formação em serviço, realizada na Unidade de Educação Infantil, segundo um olhar emancipatório e participativo permite que cada um seja afetado de acordo com suas concepções prévias, suas vivências, experiências anteriores e o momento atual que está vivenciando, processando as informações e conhecimentos abordados de forma singular e significativa. Esse processo que é, simultaneamente, individual e coletivo, nos remete aos estudos de Nóvoa (2022) que afirma que se faz necessário refletir sobre o pessoal, sem deixar o social de lado, enfatizando que a formação docente não se dá de forma isolada, mas sempre de modo dialogado e interativo com outros professores.

Na avaliação do segundo encontro formativo, as professoras propuseram temas que gostariam que fossem abordados nos próximos encontros. Essas sugestões foram analisadas e juntamente com a observação da prática docente, foi elaborado o terceiro encontro. Ao socializar com a orientadora pedagógica da Unidade de Educação Infantil, o planejamento da continuidade do processo formativo e a avaliação das professoras referente aos encontros formativos anteriores, foi decidido incluir um encontro formativo extra, pois houve a demanda das professoras de conversar com famílias de crianças PAEE, para que pudessem conhecer seus anseios, dúvidas, estratégias, avanços, expectativas e suas abordagens práticas.

4.1.3 Terceiro Encontro Formativo

A compreensão sobre a importância da aproximação entre família e escola no processo de aprendizagem das crianças PAEE na Educação Infantil foi abordado nos estudos de Silva e Mendes (2008) e Borges, Gualda e Cia (2015) que analisaram os elementos que favorecem ou dificultam essa aproximação, destacando como um dos fatores fundamentais para a parceria colaborativa entre família e escola: o respeito mútuo, o diálogo, o compromisso com o desenvolvimento das crianças e a relação de igualdade entre as partes, em que as opiniões e experiências de ambos, sejam valorizadas. Levando em consideração essa relação positiva entre a Unidade de Educação Infantil e a família para o avanço e desenvolvimento das crianças, a demanda das professoras foi atendida e foi realizado o convite para alguns pais de crianças PAEE, sendo que três famílias responderam que poderiam compartilhar suas vivências no horário do Horário de

Trabalho Coletivo (HTC) junto as professoras.

O terceiro encontro formativo teve como tema: “Vivendo e convivendo com crianças público-alvo da Educação Especial”. Contou com a presença de três mães de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo uma mãe de uma criança do infantil I, uma do Pré I e uma mãe de um ex-aluno da Unidade de Educação Infantil, que nesse momento se encontra no terceiro ano do Ensino Fundamental. As mães falaram sobre o processo de definição do diagnóstico dos filhos e o luto vivenciado nesse período, ressaltaram a importância do diagnóstico precoce e das intervenções multiprofissionais, visando o pleno desenvolvimento dos filhos. Colocaram também a necessidade da aceitação de seus filhos como eles são, pois é a partir da aceitação que podem estimulá-los e buscarem os apoios necessários.

Enfatizaram a importância da escola na vida das crianças PAEE, destacando os avanços no desenvolvimento de seus filhos. Uma mãe disse emocionada, que ao perguntar a sua filha como foi a escola, ela falou “legal”, o que a surpreendeu, pois, sua filha normalmente se comunica por gestos e expressões e finalizou dizendo que esse ano sua filha tem amigos na Unidade de Educação Infantil e que isso faz toda a diferença na vida em sociedade. Ao falarem sobre suas expectativas em relação à Unidade de Educação Infantil, disseram que gostariam que os filhos aprendessem e se socializassem, tivessem colegas, fossem incluídos e tivessem o respeito da sociedade.

Outra questão abordada pelas mães foi referente à rotina das crianças, com diversos atendimentos multiprofissionais, que apesar de serem fundamentais, geram sobrecarga sobre elas. Relataram que por diversas vezes o emocional delas fica afetado, fragilizado, por isso precisam do apoio da escola e dos especialistas, para que juntos possam buscar o melhor desenvolvimento para seus filhos.

As mães relataram também que sentem que mães de crianças neurotípicas não compreendem o que é ser mãe de uma criança TEA, tendendo a olhar as crianças PAEE como “coitadinhas” ou incapazes, porém, elas enfatizaram que isso não é real, que seus filhos possuem capacidade e aprendem como os demais, desde que sejam oferecidas oportunidades e respeitadas suas singularidades.

Uma das mães trouxe que o autismo é desafiador, pois existe um espectro de diversidade e que as experiências podem ser compartilhadas, mas não comparadas, pois cada criança é única e ressaltou que é muito importante os professores

conversarem com os pais, para que eles possam auxiliar no modo de lidar com as crianças, prevenindo crises e sabendo agir, quando elas acontecem.

Durante a explanação das mães, as professoras foram dialogando com as mesmas, fazendo perguntas e trazendo situações vivenciadas na Unidade de Educação Infantil. Nesse encontro, pode-se constatar a importância desse momento de troca com as famílias. Ouvir as mães, suas histórias, o processo de diagnóstico e luto, a busca por atendimento especializado, os desafios cotidianos, as estratégias utilizadas e a crença incondicional que os filhos podem e tem direito a aprender e se desenvolver, favoreceu nas professoras o desenvolvimento de empatia com as mães e os filhos, reafirmou a importância do papel docente no processo de desenvolvimento das crianças e enfatizou a relevância do processo de Inclusão Escolar na Educação Infantil.

Na avaliação desse encontro formativo, as professoras refletiram sobre a busca das mães pelos acompanhamentos dos filhos e as dificuldades encontradas; falaram que ser mãe de criança TEA é desafiador e precisa-se reaprender a amar; que a aceitação das famílias faz toda a diferença no desenvolvimento das crianças. Trouxeram em suas falas duas abordagens: a primeira diz respeito à empatia com as famílias e às emoções despertadas, como observado nas seguintes falas:

Mãe de autista é sensível e emotiva; sensível o bastante para perceber, interpretar e entender qualquer mudança no comportamento de seu filho. Emotiva porque sabe como ninguém o valor de um sorriso e de um olhar compartilhado (professora 1).

Ser mãe de uma criança autista é permear um mundo de descobertas sem limites e comemorar cada conquista! Devemos ter empatia (professora 2).

O encontro formativo foi excepcionalmente emocionante, escutar o lado das famílias perante a importância da escola na vida dos filhos, me trouxe alegria e esperança (professora 3).

A segunda abordagem está relacionada com a importância desse momento e a o impacto na prática docente, como pode-se observar nas falas abaixo:

Foi muito bom ver um relato de uma mãe, aprendemos mais um pouco a cada dia (professora 4).

Como é importante a ação da professora para incluir todas as crianças (professora 5).

Foi muito bom assistir a estes relatos, pois nos dá um conforto e base para prosseguimos nesta caminhada (professora 6).

Uma metáfora em especial, trazida por uma professora, ilustra esse olhar sobre a Inclusão Escolar das crianças PAEE na Educação Infantil: “é caminhar em uma floresta cheia de árvores desconhecidas, com muitos desafios e possibilidades, porém cheia de encantos e maravilhas (professora 7)”.

As falas abaixo, trazem a riqueza desse encontro e da parceria entre a família e a escola:

Este Encontro foi muito especial, ouvir as famílias sensibiliza e também nos faz refletir sobre como é importante a parceria escola, família e especialistas para os avanços das crianças (professora 8).

Parceria e união entre escola e família são essenciais para o crescimento e desenvolvimento da criança (professora 9).

Também foram identificadas propostas a serem desenvolvidas na Unidade de Educação Infantil, referentes à aproximação entre a família e a escola, sugestões que serão dialogadas com a equipe gestora, para verificar a possibilidade de implantação de um grupo de apoio à família:

Interessante a proposta de trazer uma mãe para socializar a história do diagnóstico do seu filho e seu dia a dia com ele. Que tal promover a concretização de um grupo de mães de apoio para acolher as que estão no processo inicial do diagnóstico e trocar experiências sobre tentativas de sucesso? Acredito que seria riquíssima essa troca (professora 10).

Eu acho muito bacana ter um encontro como este para toda a comunidade escolar, é uma sugestão! Obrigada (professora 11).

Foi muito relevante, na avaliação das professoras, perceber o quão rico foi para elas ouvir as mães das crianças PAEE. Pensar que esse encontro não estava planejado, mas ao escutar a solicitação das professoras e incluir no rol de encontros formativos, percebe-se o quão importante é a formação em serviço, a partir das necessidades do grupo. Apesar de a questão da aproximação entre família e escola não fazer parte do escopo inicial dessa pesquisa, a oportunidade de diálogo aberto e respeitoso entre as mães e as professoras reforça a importância da construção de parcerias colaborativas entre família e Unidade de Educação Infantil.

Silva e Mendes (2008) destacaram que para a parceria colaborativa se efetive, faz-se necessária uma relação de respeito mútuo entre ambos e a elaboração de momentos que favoreçam trocas sobre as crianças e seu processo de desenvolvimento. Em sua pesquisa, as autoras relataram que as famílias “gostariam

de poder conversar com os profissionais como se eles fossem um membro da família. [...] consideraram que profissionais e pais devem ouvir cuidadosamente, abertamente e com imparcialidade o que o parceiro tem a dizer” (p. 224). Destacaram também o reconhecimento de que as famílias podem e devem auxiliar os professores no trabalho/atuação com as crianças PAEE, em um processo colaborativo. Borges, Gualda e Cia (2015, p. 176) salientaram que a partir dos encontros entre família e Unidade de Educação Infantil:

[...] torna-se possível que os pais conheçam as atividades que o filho desenvolve dentro da escola, e que ofereçam informações ao professor, as quais podem contribuir com sua prática pedagógica, assim como, é possível que os professores sanem dúvidas dos pais quanto ao desenvolvimento e comportamento da criança.

Essa compreensão dialoga com o terceiro encontro formativo, no qual as professoras disseram que a aproximação com a família, auxiliou-as a compreenderem a importância da interação família e escola para o conhecimento das crianças e a adoção de estratégias que evitem as crises e o modo de lidar com elas, pois como dito anteriormente, cada criança é única.

A partir dos estudos de Silva e Mendes (2008) e Borges, Gualda e Cia (2015) e da análise do encontro formativo extra, fica clara a importância da aproximação entre família e escola por meio de encontros colaborativos realizados de forma horizontal, que valorizem as experiências e vivências de cada realidade, em um ambiente de respeito, em que cada parte pode expor sua opinião, ser valorizado e considerado no processo de educação das crianças PAEE na Educação Infantil.

4.1.4 Quarto Encontro Formativo

A partir das avaliações dos encontros formativos anteriores e da observação da prática docente *in loco*, foi elaborado o quarto encontro formativo, que teve como tema: “Momento da prática: análise de casos de ensino”, organizado a partir de casos de ensino, conforme descritos na metodologia. Foram elencadas três situações-problema cotidianas para serem trabalhadas nesse encontro:

- 1) A primeira situação-problema se refere à atuação da professora referência, frente à interação das crianças com os pares durante uma

proposta docente com música;

- 2) A segunda situação-problema relaciona-se com a prática docente da professora referência, frente a uma situação em que uma das crianças PAEE apresentou um comportamento disruptivo;
- 3) A terceira situação-problema se refere ao momento do parque e a intervenção pedagógica da professora referência frente à interação e ao brincar das crianças.

A partir das três situações-problema elencadas acima, foram construídos três casos de ensino fictícios, que trouxeram elementos das práticas das professoras observadas no cotidiano da Unidade de Educação Infantil, mantendo o anonimato das professoras envolvidas que permitiram a problematização e reflexão sobre as práticas docentes, visando à Inclusão Escolar de crianças PAEE na Educação Infantil.

O quarto encontro formativo foi organizado em três momentos:

- a) leitura e reflexão sobre o caso de ensino – os participantes foram agrupados em pequenos grupos de modo aleatório;
- b) socialização das reflexões dos pequenos grupos com o coletivo;
- c) levantamento de ações em que os docentes podem realizar para auxiliar as crianças PAEE na interação e na participação efetiva nas propostas, em pequenos grupos.

No primeiro momento, as professoras foram divididas em grupos, sendo distribuído um caso de ensino para cada dois grupos (grupo A e grupo B). Elas foram orientadas a ler os casos, dialogar sobre eles, suas impressões e as práticas docentes. Após o momento de discussão, as professoras refletiram e responderam as questões norteadoras, que estavam escritas no final dos casos.

Esse momento de reflexão foi rico, permitiu às professoras, no pequeno grupo, trazerem seus conhecimentos prévios, suas vivências e experiências acerca do processo de Inclusão Escolar, trocar informações com os pares, ouvir situações semelhantes e distintas das suas, compreender como as colegas vivenciaram e lidaram com seus desafios e conhecer outras possibilidades de atuação.

No segundo momento do encontro formativo, as professoras leram os casos e

socializaram as respostas das questões norteadoras no coletivo, permitindo que os grupos conhecessem todos os casos e as reflexões dos pequenos grupos. Esse momento no coletivo foi muito significativo, pois puderam dialogar acerca das situações-problema apresentadas e analisar as práticas docentes adotadas nos casos de ensino. Em razão da movimentação das professoras, foi priorizado a grupalidade, em detrimento das falas individuais. Os grupos pontuaram que dentre os três casos, havia duas práticas positivas e uma que necessitava de um olhar mais inclusivo, enfatizaram que na Unidade de Educação Infantil já acontecem muitas práticas inclusivas, salientaram a importância desses momentos de troca e o compartilhamento de experiências e práticas para a ampliação das práticas inclusivas.

Essa percepção referente à riqueza das trocas entre os pares e a possibilidade de problematização das práticas docentes em processos formativos em serviço, é abordada nos estudos de Duek (2011) e Milanesi (2017), que destacam que os estudos de caso se constituem como importante instrumento para a formação inicial e continuada dos professores. As autoras apontam que essa metodologia possibilita um novo olhar para as práticas docentes desenvolvidas com crianças PAEE, favorecem a revisão das concepções subjacentes, as estratégias pedagógicas utilizadas a partir da análise das práticas vigentes, possibilitando a construção de novas formas de atuar na Educação Inclusiva.

O primeiro grupo ficou com o caso 1 - João Manoel (Quadro 3).

Quadro 3 – Caso 1 – João Manoel

(continua)

João Manoel é um menino de cinco anos que se mudou com os pais e a irmã de treze anos para o município de Três Gansos há dois meses. Começou a frequentar a EMEI do bairro de Duas Cruzes pouco tempo após a chegada da família. Anteriormente, ele vivia na zona rural e não frequentava a escola. Na semana que o menino começou a frequentar a unidade de Educação Infantil, a professora identificou alguns comportamentos incompatíveis com a idade. Ele quase não falava, ficava sempre quieto em seu canto ou andando pela sala e não interagia com os colegas e nem com a professora. Quando ela falava com ele, olhava para ela, mas não atendia aos comandos.

Quadro 3 – Caso 1 – João Manoel

(conclusão)

Esse comportamento se manteve por toda a semana. Na sexta-feira, quando a professora iniciou uma proposta com uma música sobre os animais da fazenda, o menino demonstrou interesse, prestou atenção e chegou a começar a dançar. A professora que estava atenta à participação das crianças, percebeu a intenção de participação de João Manoel e resolveu investir mais tempo na atividade. Continuou trabalhando com outras músicas, auxiliou o menino a dançar e fazer os gestos correspondentes. João Manoel aceitou a intervenção da professora e sorriu diversas vezes. A professora ficou animada com a participação do menino e trouxe para a próxima semana outras propostas com músicas.

Para refletir: Houve atuação inclusiva da professora?

Se sim, quais?

Se não, por quê?

Fonte: Elaborado pela autora.

Em face das questões norteadoras, os grupos responderam:

Sim, através do acolhimento, de seu olhar atento às singularidades da criança. A partir dessa observação, a professora identificou o interesse da criança pela música, investindo em propostas para a garantia da participação e interação com os pares (Grupo 1A).

Sim, a professora, a partir do momento que ela observou que a criança gostava de música e de dançar, ela investiu em novas propostas semelhantes, que oportunizou a criança interagir com a turma (Grupo 1B).

Ao analisar esse caso, as professoras destacaram a importância da professora que acompanha a criança PAEE ter um olhar atento para suas necessidades e seu modo de agir em cada situação, observar o interesse da criança e direcionar as práticas docentes segundo o interesse da mesma. Sobre a importância do olhar do professor para a singularidade da criança PAEE, Chiote (2011) aponta que “é preciso estar atento aos detalhes que podem ser fundamentais e reveladores do desenvolvimento dessa criança [...] perceber pistas e indícios da apropriação das significações no desenvolvimento” (p. 69), possibilitando o direcionamento das práticas docentes a partir do momento vivido pela criança e sua interação com os pares. Nesse sentido, Mendes (2015) ressalta que as intervenções

promovidas pelo professor devem levar em consideração as características, necessidades, potencialidades e interesses de cada criança e Mota (2020) complementa “que cada estudante possa ser visto como um sujeito singular, que tem uma história própria, que traz consigo conhecimentos anteriores à vida escolar e que se constitui por meio das relações sociais existentes no contexto social” (p. 154).

Outra questão abordada pelas professoras foi a importância da interação e do acolhimento das crianças PAEE no processo de Inclusão Escolar na Educação Infantil. Sobre essa questão Capellini (2004) ressalta que esse é um grande desafio, pois relaciona-se com a necessidade de construção de uma cultura de inclusão, “na qual o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual, como parceiro, como par” (p. 37).

O acolhimento está diretamente relacionado ao processo de interação entre os pares e destes com os adultos, que permite avanços significativos na aprendizagem, principalmente a partir das brincadeiras nas quais as crianças podem inventar, imitar, improvisar, sendo umas modelos para as outras e a professora mediadora deste momento como parceira mais experiente. Como no caso de ensino, o uso da música ou de diferentes formas de linguagem, podem favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da emoção e da capacidade de expressão, tendo o professor um papel fundamental na organização dessas propostas (MOTA, 2020).

O segundo grupo ficou com o caso 2 (Quadro 4).

Quadro 4 – Caso 2 – Maria

(continua)

Maria tem cinco anos e frequenta a creche desde os dois anos de idade. Mora com a mãe e pai, que trabalham o dia todo.

Maria foi diagnosticada com TEA há seis meses e vem sendo acompanhada por uma estagiária em sala de referência e pela professora da Educação Especial. Apresenta um quadro leve a moderado, com atraso no desenvolvimento global e transtorno no processamento sensorial.

A menina possui dificuldade de concentração, se distraindo com facilidade. Tem uma amiga com quem gosta de brincar, com os demais colegas quase não interage. Tem dificuldade em lidar com mudanças na rotina e com barulho excessivo.

Quadro 4 – Caso 2 – Maria

(conclusão)

Um dia, devido a uma reforma na creche, sua sala foi pintada e as crianças tiveram que ser removidas para outra sala. Como foi uma situação não planejada, a professora e a estagiária não tiveram como trabalhar com Maria a mudança de forma antecipada.

Na nova sala, as crianças estavam divididas em grupos, brincando com blocos de montar. Em um determinado momento, houve uma discussão na mesa em que Maria estava brincando com sua amiga preferida. Ela ficou brava, saiu batendo os pés e rodopiando em torno do próprio corpo. Foi até o outro grupo e derrubou a torre que eles estavam construindo com blocos de montar. A professora percebendo o comportamento disruptivo da menina, foi até ela, acolheu-a e falou: Maria, se você quer brincar com seus colegas, por que não diz isso a eles? Diga: posso brincar com vocês? Agora ajude-os a reconstruir a torre. Maria se sentou com os colegas e brincou com eles, reconstruindo a torre.

Para refletir: O que mais lhe chamou atenção no caso?

Qual foi a prática inclusiva da professora para o êxito da proposta brincar e interagir?

Fonte: Elaborado pela autora.

Em face às questões norteadoras, os grupos responderam:

O que mais chamou a atenção foi o olhar ativo da professora, em que identificou o momento exato do incômodo e desequilíbrio da Maria. A prática inclusiva da professora foi o convite para Maria dizer o que queria aos colegas e, assim, passou a ser inserida no grupo e a interagir com os outros, assim como se sentir pertencente à turma (Grupo 2A).

Ação da professora ao acolher a criança e propor uma solução para seu conflito interno. Além disso, nos surpreendeu a Maria querer brincar com os amigos em contexto diferente ao que está ambientada. A professora acolheu, se posicionou e propôs uma solução para a situação da menina (Grupo 2B).

No segundo caso, as professoras destacaram a importância do olhar da professora frente à situação de desestabilização da criança PAEE. Ao compreender o movimento, o sentimento da criança e dar voz a esse sentimento, conseguiu evitar uma possível crise e incluir a criança no grupo. Essa postura atenta e assertiva da

professora foi retratada por Mota (2020) em seus estudos ao analisar a mediação realizada por uma professora junto a uma criança PAEE em uma situação semelhante, destacando a importância da aproximação da professora para que a criança se sentisse segura e pudesse retomar a proposta que estava desenvolvendo.

Referente à atuação da professora enquanto o adulto que auxilia a criança a ressignificar suas ações, emoções e interações, Chiote (2011) destaca que a criança é um sujeito em constituição e que a aprendizagem deve ser orientada de modo a favorecer os processos de significação e ressignificação das crianças a partir de sua singularidade e seus modos de expressão, seja por gestos ou palavras. Para tanto, é fundamental que o professor compreenda a criança como centro do processo de aprendizagem, proporcionando a criança “aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade” (p. 24).

O terceiro grupo ficou com o caso 3 – Míriam (Quadro 5).

Quadro 5 – Caso 3 – Míriam

(continua)

Míriam é uma menina de cinco anos que mora com os pais e uma irmã mais nova. Foi diagnosticada com TEA há um ano. Ela é acompanhada por uma terapeuta ocupacional e uma fonoaudióloga pelo convênio. Na unidade de Educação Infantil, ela é acompanhada por uma estagiária e pela professora da Educação Especial, que atua com ela no contraturno e em interface na sala de referência.

A menina apresenta recursos de aprendizagem e gosta de falar as letras e os números em inglês, aprendeu assistindo a desenhos durante as férias na casa da avó.

Míriam brinca com as outras crianças, porém sem uma interação efetiva, raramente participa das propostas em sala de referência, prefere estar com seus brinquedos. Gosta muito de explorar o espaço amplo do parque.

Quadro 5 – Caso 3 Míriam

(conclusão)

Um dia, as crianças estavam todas brincando no parque e Mirian sentada embaixo da casinha da árvore. A professora e a estagiária estavam conversando e não perceberam que a menina estava sozinha, quieta e que não interagia com os pares. O horário do parque acabou e Miriam não participou de nenhuma brincadeira com os colegas.

Um dia, as crianças estavam todas brincando no parque e Mirian sentada embaixo da casinha da árvore. A professora e a estagiária estavam conversando e não perceberam que a menina estava sozinha, quieta e que não interagia com os pares. O horário do parque acabou e Miriam não participou de nenhuma brincadeira com os colegas.

Para refletir: O que mais lhe chamou atenção no caso?

O que a professora poderia fazer para incluir a criança PAEE no momento do parque?

Fonte: Elaborado pela autora.

Em face às questões norteadoras, os grupos responderam:

O que mais nos chamou a atenção foi a facilidade em aprender coisas que não são comuns ao grupo.

Convidar a criança para brincar em algum espaço ou brinquedo, no caso do parque, e acompanhá-la, ficando próxima aos colegas (Grupo 3A).

O que mais nos chamou a atenção foi o fato de raramente a criança participar das propostas em sala de referência. Como a criança gosta muito de explorar o espaço do parque e nesse determinado dia, não participou de nenhuma brincadeira com os colegas, a professora e a estagiária deveriam ter um olhar mais atento, com uma delas se sentando próximo a criança com alguns brinquedos, convidando-a interagir com o espaço (Grupo 3B).

No terceiro caso, as professoras ressaltaram que a professora deveria ter tido um olhar atento para a criança, intervindo para que ela pudesse participar das brincadeiras no parque e interagir com as outras crianças. Essa situação enfatiza a importância da mediação docente frente ao processo de inclusão das crianças PAEE com os pares e na superação das barreiras de aprendizagem existentes.

O parque se constitui como um espaço privilegiado para a criança brincar, interagir, correr, subir, escorregar, balançar, entre outras atividades lúdicas e motoras. Nesse sentido, Chiote (2011) ressalta que o professor na Educação Infantil

precisa construir, por meio da mediação docente, situações que favoreçam “o desenvolvimento expressivo-motor, socioafetivo, cognitivo e linguístico das crianças” (p. 58). Porém, para que o professor possa aproveitar o potencial do parque, faz-se necessário que o mesmo esteja atento aos movimentos e atitudes das crianças e compreenda o seu papel como agente promotor de situações de aprendizagem que favoreçam a Inclusão Escolar. Para tanto, a autora destaca que a mediação docente envolve planejamento, intencionalidade e sistematização de situações de aprendizagem que dialoguem com o desenvolvimento atual da criança e suas necessidades e aprendizagem.

Costa (2015) corrobora com Chiote destacando que a Educação Infantil precisa primar pela qualidade na aprendizagem da criança e para tanto, é necessário que o professor amplie sua capacidade de observação, planejamento e mediação, favorecendo condições de aprendizagem por meio da organização do ambiente e da oferta de objetos que possibilitem as brincadeiras, que sejam “eficazes para suscitar o aprendizado de todas as crianças, fortalecendo também as relações intra e interpessoais” (p. 48). Focchi (2015) aprofunda a reflexão, destacando a importância da construção de práticas docentes que favoreçam à criança articular as experiências vividas em um ambiente adequado, com materiais suficientes e o tempo necessário em um processo contínuo, pois somente a vivência lúdica, não é suficiente para a aprendizagem.

Corroborando com este pensamento, Mota (2020) enfatiza a importância de as escolas eliminarem as barreiras arquitetônicas e atitudinais, por meio de práticas docentes que contemplem a diversidade, oferecendo situações de aprendizagem, recursos e materiais necessários a Inclusão Escolar na Educação Infantil.

A análise dos casos de ensino e a discussão das percepções das professoras à luz da teoria, remete à importância da implantação de processos formativos em serviço que permitam aos professores analisarem as suas práticas a partir de situações concretas vivenciadas no cotidiano, podendo ampliar sua capacidade de observação, percepção das necessidades das crianças e a possibilidade da efetivação de novas formas de mediação que potencializem as situações de aprendizagem. É evidente que esse processo deve ocorrer de forma dinâmica e permanente, tendo em vista que a mediação docente favorece o desenvolvimento das crianças, criando assim, a necessidade da construção de novas situações desafiadoras e instigantes que possibilitem novo ciclo de aprendizagem das

crianças.

No terceiro momento do encontro formativo, as professoras, nos pequenos grupos, conversaram e refletiram sobre ações em que podem realizar para auxiliar as crianças PAEE na interação e na participação efetiva nas propostas. Nesse momento, trouxeram as reflexões realizadas a partir dos casos de ensino e ampliaram as reflexões anteriores, relatando situações cotidianas que acontecem na unidade de Educação Infantil e que fazem a diferença na Inclusão Escolar das crianças PAEE.

Escuta ativa; olhar atento; antecipar ações; investigar os interesses; investir tempo de qualidade com a criança (brincar, interagir, socializar); estimular e incentivar a interação com seus pares; acolher a criança sempre que necessário; manter a parceria com a família (Grupo 1A).

Brincadeiras cantadas – interesse em participar com o grupo; convidar algumas crianças para brincar com a criança no parque; despertar a solidariedade das crianças nas propostas e na rotina escolar, através de assembleias, livros, trabalho em grupo; diante de todas as situações basearmos as ações docentes de acordo com a necessidade da criança (Grupo 1B).

Tratar com firmeza; trabalho em pequenos grupos; perceber a individualidade e antecipar as reações (Grupo 2A).

Jogos coletivos; rodas de conversa; propostas musicais; intervenções em situações pontuais; ter um olhar atento (Grupo 2B).

Acolhimento; escuta ativa; olhar atento para os interesses e singularidades; parceria com as famílias; conhecimento sobre a deficiência da criança; incentivar as interações com os pares; validar as conquistas individuais (Grupo 3A).

Olhar atento; respeito a individualidade; acolhimento; parceria com a família e com os especialistas que acompanham a criança; entender, ressignificar e verbalizar o sentimento da criança (Grupo 3B).

Percebe-se, na fala das professoras, ações concretas a serem desenvolvidas com as crianças e alguns princípios norteadores para uma prática inclusiva. Esses dois elementos trazem embutidos um olhar ampliado para a Educação Inclusiva, em que as práticas docentes devem permitir o aprendizado de todas as crianças, de acordo com suas singularidades e necessidades. Também demonstra uma compreensão da necessidade da mediação docente para o favorecimento da aprendizagem das crianças PAEE conforme a lógica da Inclusão Escolar.

Na avaliação desse encontro, as professoras ressaltaram a importância desses momentos de discussão coletiva, sobretudo referente à realidade da unidade

de Educação Infantil, tendo ampliado o olhar para a prática docente e para a Inclusão Escolar das crianças PAEE na Educação Infantil. Foram destacadas duas respostas que representam essas percepções.

Eu gosto muito das formações sobre Educação Especial, pois sempre faço profundas reflexões sobre minha prática, aprendo com os relatos das colegas e com as trocas de experiências! Cada criança é única, por isso precisa ser respeitada em sua singularidade (professora 1).

Esses encontros são muito ricos, traz para nossa prática reflexões importantes sobre as mais diversas situações e o fato de poder trocar com as outras professoras só têm a acrescentar em nosso dia a dia (professora 2).

Nesse sentido, a Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar estão relacionadas com a ruptura de um modelo tradicional de educação e a construção de um novo paradigma inclusivo, pautado no acolhimento e na valorização da diversidade para o aprendizado de todos e na construção de práticas docentes organizadas a partir do olhar para a individualidade e singularidade de cada criança.

Além dessa ruptura de paradigma quanto ao modelo educacional, também é necessária a superação do modelo médico de compreensão da deficiência, por meio da apropriação do modelo social da deficiência, que compreende que a condição de deficiência, não está associada a uma característica individual, mas sim, as condições sociais em que a criança está inserida e na possibilidade de ruptura das barreiras de aprendizagem (MANTOAN, 2003; MENDES, 2015).

A partir dessa compreensão, faz-se urgente a estruturação de processos de formação em serviço, que permitam aos professores olharem para suas práticas docentes, analisarem o modo como vem sendo desenvolvidas e os impactos na aprendizagem das crianças, possibilitando trocas de experiências, angústias, preocupações e ações positivas de modo a favorecer a elaboração coletiva de novas estratégias a serem efetivadas no ambiente escolar.

As ações trazidas pelas professoras, no terceiro momento do terceiro encontro formativo, sobre as situações cotidianas que acontecem na unidade de Educação Infantil e que fazem a diferença na Inclusão Escolar, compõem o *e-book* elaborado como Produto Educacional dessa pesquisa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da pesquisa intitulada “Formação Docente em Serviço no Contexto da Inclusão Escolar na Educação Infantil”, foi elaborado um *e-book* com orientações para elaboração de processos formativos em serviço que favoreçam a reflexão sobre as práticas docentes visando a Inclusão Escolar de crianças PAEE na Educação Infantil.

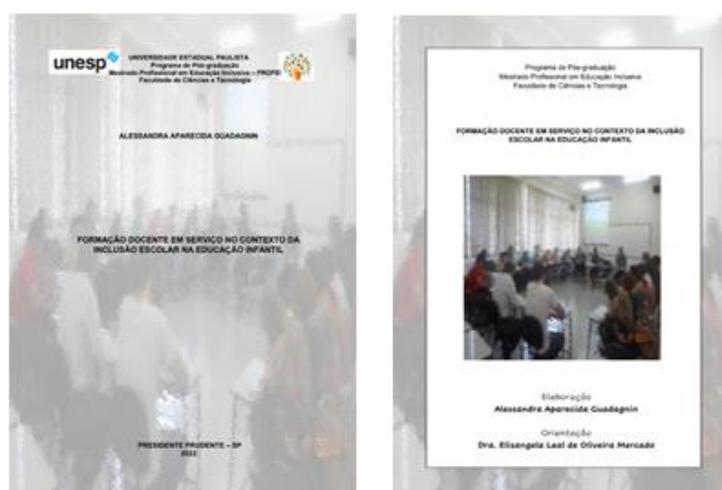
Este *e-book* aborda três tópicos com fundamentação teórica: o primeiro sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar; o segundo sobre Prática e Mediação Docente e o terceiro tópico sobre Acolhimento e Interação.

No tópico seguinte, foram sistematizadas orientações para a Inclusão Escolar de crianças público-alvo da Educação Especial e em seguida, apresentada 26 (vinte e seis) dicas para a Inclusão Escolar, que foram elaboradas a partir dos Encontros Formativos realizados na referida pesquisa.

Também foi ressaltada a importância da “Formação Docente em Serviço” que parta da realidade das professoras favorecendo a análise das práticas vigentes e a construção coletiva de novas práticas, tendo as professoras como protagonistas de suas aprendizagens.

Foi relatado sobre os Encontros Formativos realizados na Unidade Escolar e apresentada sugestões para a elaboração de Processos Formativos em Serviço.

Figura 4 – Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela autora.⁹

⁹ O produto educacional encontra-se ao final da dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do aprofundamento teórico sobre a relação Educação Infantil e Educação Especial/Educação Inclusiva/Inclusão Escolar e sobre a importância da formação em serviço de professores para o avanço da Inclusão Escolar na Educação Infantil, esta pesquisa permitiu ampliar a compreensão sobre o processo histórico de implementação da Educação Especial no país, compreendendo os avanços, limites e retrocessos na consolidação da Educação Inclusiva e da Inclusão Escolar, a partir da Constituição Federal de 1988. Assim como a entrada tardia das crianças PAEE na Educação Infantil.

A análise do processo histórico permitiu constatar que as Políticas Educacionais favoreceram, em grande medida, o acesso e a permanência dos estudantes PAEE no Ensino Fundamental e que o acesso de bebês e crianças PAEE em creches e pré-escolas ainda é um grande desafio. A falta de vagas na creche aliada ao desconhecimento de muitas famílias acerca da importância da Educação Infantil para crianças PAEE é um grande desafio a ser superado. Ainda é necessário caminhar muito para se assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem de qualidade para todas as crianças PAEE desde a tenra infância conforme previsto na PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Os estudos apontaram diversos fatores limitantes para essa garantia como falta de estrutura nas escolas, excesso de crianças/estudantes por turma, fragmentação das ações desenvolvidas no ambiente escolar, práticas docentes pautadas em um modelo médico da deficiência e dificuldades na formação inicial e continuada dos professores para atuação de modo inclusivo.

Frente a esse cenário, a presente pesquisa desenvolveu processos de formação em serviço sobre a Inclusão Escolar com professores referência em uma Unidade de Educação Infantil, de um município de grande porte do interior paulista. O processo de formação foi organizado em encontros formativos planejados e sistematizados a partir da revisão bibliográfica sobre o tema, da observação da prática docente e da análise de um questionário aplicado com as seis professoras participantes da pesquisa, partiu da pesquisa colaborativa, tendo em vista que a pesquisadora atua como professora de Educação Especial na Unidade de Educação Infantil acompanhada.

Para favorecer o trabalho colaborativo entre as professoras das salas de referência e da professora de Educação Especial, a escolha pela pesquisa colaborativa, por meio da “formação em serviço” com a realização de “encontros formativos em serviço”, possibilitou que o conhecimento produzido com as professoras, resultante da análise reflexiva de suas práticas cotidianas, proporcionasse a reflexão, a revisão das práticas docentes e a construção coletiva de estratégias para a inclusão escolar das crianças PAEE.

A escolha do local de pesquisa relaciona-se com a prática profissional da pesquisadora e com a compreensão que a Educação Infantil se constitui como local privilegiado para o início da Inclusão Escolar, sendo a primeira etapa da Educação Básica, introduzindo a criança no universo educacional. Porém, para que seja possível a Inclusão Escolar das crianças PAEE nessa etapa de ensino, faz-se necessário que a Educação Infantil seja organizada segundo a lógica da Educação Inclusiva.

Ao se pensar a essência da Educação Inclusiva, ou seja, o processo educacional que busca assegurar condições de aprendizagens para todos, verifica-se que essa proposta dialoga com a essência da Educação Infantil conforme abordado no capítulo “Evidenciando a Teoria” de modo especial na discussão sobre a organização da Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica trouxe como resultados a compreensão de que a efetiva Inclusão Escolar se faz necessária, entretanto, é de suma importância que ocorra a reorganização das práticas docentes de acordo com a etapa de ensino e a faixa etária da criança, respeitando seus interesses e a relação com os pares. A partir da compreensão de deficiência como constitutiva da diversidade humana e do ambiente social, os estudos e pesquisas têm focado nas potencialidades e necessidades de cada criança, eliminando as barreiras pedagógicas e rompendo com a dominação do paradigma médico, biológico, excludente ou focado na deficiência.

Outro ponto destacado na literatura e verificado na presente pesquisa é que a formação inicial e continuada dos professores tem sido insuficiente para a preparação deles para o desenvolvimento de práticas inclusivas, especialmente, na Educação Infantil. A ausência de estudos que compreenda a criança PAEE como sujeito de direito, produtora de cultura e protagonista no processo educativo vem dificultando a construção de novos saberes e novas práticas docentes no cotidiano

das creches e pré-escolas, gerando sensação de frustração nos professores e reforçando o senso comum que as crianças PAEE não aprendem ou aprendem apenas em instituições especializadas.

Nesse sentido, a formação em serviço é apontada como uma estratégia efetiva para a transformação das práticas docentes, pois parte da realidade vivida e permite o diálogo entre os conhecimentos já estruturados, suas vivências e experiências com os novos saberes e práticas, proporcionando aprendizagens significativas. Outro ponto a ser destacado na efetividade da formação em serviço está na possibilidade das trocas entre os professores, compartilhando suas práticas, êxitos, inseguranças, angústias e favorecendo a elaboração coletiva de estratégias para as práticas docentes cotidianas de acordo com a realidade da Unidade de Educação Infantil.

Ao discutir a formação em serviço, esta pesquisa destaca que os processos formativos devem ser organizados a partir das práticas docentes e o professor deve ser protagonista na sua formação, participando ativamente na construção das propostas de formação e nas reflexões sobre a prática. As discussões e transformações partem do conhecimento individual, sendo partilhado e reelaborado de forma coletiva. Deve-se ter claro que para que a formação em serviço tenha potencial para transformação das práticas e o favorecimento de práticas inclusivas, faz-se necessário que elas estejam organizadas a partir de um modelo educacional de caráter crítico, emancipatório, libertador e autônomo, se contrapondo a tendência das políticas educacionais e de formação de professores de caráter mercantil e neoliberal, como tem sido concebida nos documentos do Ministério da Educação nos últimos cinco anos.

Os apontamentos resultantes dos questionários aplicados às professoras participantes da pesquisa indicam que apesar delas sempre participarem de eventos de formação continuada, há a necessidade de que os processos formativos estejam voltados às suas necessidades cotidianas, que permitam a articulação entre a teoria e a prática e atendam a necessidade de conhecer e refletir coletivamente sobre a prática docente, a partir de situações vivenciadas na Unidade de Educação Infantil, problematizando-as e elaborando novas possibilidades de atuação. Esses resultados reforçam a compreensão que formações continuadas desvinculadas da realidade cotidiana têm pouco potencial para transformação das práticas.

As professoras também pontuaram a importância da reorganização escolar e dos espaços de modo a possibilitar o acolhimento, a diversidade e a singularidade de cada um. Para tanto, destacaram a necessidade de formação em serviço de toda equipe escolar e da colaboração entre a professora referência e a professora da Educação Especial, de modo que possam apoiar-se mutuamente na ruptura de práticas convencionais e cristalizadas. O trabalho coletivo possibilita a elaboração coletiva de estratégias para favorecimento da aprendizagem de todas as crianças a partir de suas singularidades. Os achados da pesquisa apontam para essa compreensão e destacam que o professor da Educação Especial além de atuar de forma articulada com os professores referência, assume o papel de agente promotor de processos de formação em serviço, instigando a problematização coletiva das situações vivenciadas por cada um no processo de construção de um sistema educacional inclusivo.

No primeiro e segundo encontro formativo, as professoras ressaltaram a importância de rever o histórico da Educação Especial, compreender o caminho percorrido, os desafios enfrentados e o momento atual que estão vivendo. Reafirmaram a necessidade de formação em serviço, que permita aos professores problematizarem suas práticas docentes no coletivo, rompendo com sentimento de isolamento e favorecendo a adaptação dos materiais didáticos e o conhecimento de recursos diversos, que minimizem a insegurança, o desconforto e a visão de que a criança com deficiência não aprende. Com isso, enfatizaram que os encontros formativos favoreceram a ampliação do olhar para a Inclusão Escolar, destacando a riqueza das trocas entre os pares, no qual puderam expressar seus sentimentos, suas dúvidas, angústias e compartilhar estratégias que auxiliaram na superação das barreiras de aprendizagem das crianças PAEE na Unidade de Educação Infantil.

Outra questão abordada nas falas das professoras foi a importância da ampliação do olhar e do conhecimento referente ao trabalho do professor da Educação Especial, esclarecendo sua função e atendimento às crianças PAEE. Também destacaram que para que ocorra a Inclusão Escolar é fundamental que toda equipe escolar atue de modo articulado a partir de um olhar inclusivo e para que isto aconteça, se faz necessário a formação de todos os profissionais da unidade.

Os apontamentos das professoras reforçam a importância e contribuição da formação em serviço, realizada na Unidade de Educação Infantil, a partir da

realidade vivenciada e de um olhar emancipatório e participativo, permitindo que cada um contribua para as transformações no processo educativo de acordo com suas concepções, vivências, experiências anteriores e a análise do momento atual, de forma singular e significativa, apreendendo novas informações e conhecimentos.

A necessidade de inclusão de um encontro formativo extra, em atendimento as solicitações das professoras, abriu a possibilidade de ampliar os movimentos de diálogo com famílias de crianças PAEE. Ainda que esta ação não estivesse prevista no escopo inicial da pesquisa, acabou se constituindo em um momento rico de aprendizagem e privilegiado para ampliar o processo de escuta das famílias, aproximando as professoras das vivências, experiências e desafios cotidianos das crianças PAEE. Na avaliação desse terceiro encontro formativo, as professoras trouxeram em suas falas duas questões: a primeira diz respeito à empatia com as famílias e às emoções despertadas e na segunda a importância desse momento e o impacto na prática docente. Escutar a solicitação das professoras e incluir no rol de encontros formativos ratificou a importância da formação em serviço, a partir das necessidades do grupo, a oportunidade de diálogo aberto e respeitoso entre as mães e as professoras, reforçou a importância da construção de parcerias colaborativas entre família e Unidade de Educação Infantil.

No quarto e último encontro formativo dessa pesquisa, a análise e discussão dos três casos fictícios, construídos a partir da observação *in loco* da prática das professoras na Unidade de Educação Infantil, permitiu o estabelecimento de correlações entre a teoria e a prática a partir da reflexão sobre as vivências cotidianas. Esse encontro formativo organizado em três momentos: leitura e reflexão sobre o caso de ensino, em pequenos grupos; socialização das reflexões dos pequenos grupos com o coletivo e levantamento de ações que possam ser realizadas pelos docentes para auxiliar as crianças PAEE na interação e na participação efetiva nas propostas. Os casos de ensino favoreceram a reflexão sobre as práticas docentes e as trocas entre as professoras em um espaço protegido. Por se tratar de casos fictícios, nenhuma professora se sentiu exposta e pode analisar as situações-problema apresentadas, dialogando com seus conhecimentos prévios, revisando as concepções subjacentes as suas práticas e desenvolvendo um novo olhar para a Inclusão Escolar. Na análise e discussão dos casos nos pequenos grupos e no coletivo, as professoras destacaram a importância de se ter um olhar atento para as necessidades da criança PAEE, seu modo de agir

em cada situação, sendo necessário a professora observar o interesse da criança e direcionar as práticas docentes segundo os interesses da mesma. Também retrataram nas reflexões dos casos a importância do acolhimento das crianças em suas singularidades e diversidades, identificando momentos em que a criança se desestabiliza e atuando junto a ela de modo a evitar uma crise ou um comportamento disruptivo, compreendendo os sentimentos e necessidades, dando voz e segurança a mesma, para que a criança pudesse reelaborar suas emoções.

As reflexões apresentadas pelas professoras, ao longo da pesquisa, enfatizaram a importância da mediação docente frente ao processo de inclusão das crianças PAEE com os pares e na superação das barreiras de aprendizagem existentes, permitindo avanços significativos na aprendizagem, a partir de suas vivências e experiências, principalmente, nas interações e brincadeira. As práticas docentes permitem às crianças inventar, imitar, improvisar, sendo umas modelos para as outras, tendo a professora como parceira mais experiente. Para tanto, se faz necessário que a mesma compreenda a criança como centro do processo de aprendizagem como um ser que aprende, pensa, sente, interage e se desenvolve com toda sua singularidade, proporcionando à criança aprendizagens significativas. Uma efetiva mediação docente envolve intencionalidade e sistematização de situações de aprendizagem, a partir de um planejamento que dialogue com o desenvolvimento atual das crianças PAEE e suas necessidades, favorecendo condições de aprendizagem por meio da organização do ambiente e da oferta de objetos que possibilitem o próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Por fim, durante a pesquisa, foi possível perceber que as professoras já desenvolvem diversas práticas inclusivas, sendo fundamental a manutenção de momentos formativos em serviço que possibilitem a troca entre as professoras em um processo de reflexão-ação-reflexão. É evidente que esse processo formativo precisa ocorrer de forma dinâmica e permanente, tendo em vista que a mediação docente favorece o desenvolvimento das crianças, criando assim, a necessidade da construção de novas situações desafiadoras e instigantes que possibilitem novo ciclo de aprendizagem das crianças e a transformação reflexiva da prática docente. Os encontros formativos foram enriquecedores, provocaram reflexões sobre a prática, favoreceram a identificação dos elementos fundamentais para a Inclusão Escolar, porém o impacto direto nas práticas docentes, não foi possível averiguar. Espera-se que esse processo tenha disparado movimentos na Unidade de Educação Infantil e que a formação

em serviço tenha se constituído como uma estratégia permanente para a reflexão e ampliação da prática docente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, A. P. **Representações de professores sobre a Inclusão Escolar**. 2016. 128 f. Orientador: Andreia Osti. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, Rio Claro, 2016.

Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144443/abdalla_ap_me_rcla.pdf;jsessionid=1F92B7946C22571C3CC58ED07994E6F6?sequence=3. Acesso em: 30 ago. 2020.

AGUIAR, M. A da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em: 07 ago. 2022.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio, 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez., 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. Relação família e escola e educação especial: opinião de professores. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 168-185. jan-abr., 2015. Disponível em:

[file:///D:/Usu%C3%A1rios/Alessandra/Downloads/6404-Texto%20do%20artigo-52547-4-10-20180411%20\(1\).pdf](file:///D:/Usu%C3%A1rios/Alessandra/Downloads/6404-Texto%20do%20artigo-52547-4-10-20180411%20(1).pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso

em: 04 abril 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7.º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008b. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep, 2015a. 404 p. Disponível em: https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_Educacao__Linha_De_Base.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 07 jul. 2015c. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 14 ago. 2022.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta n.º 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI, de 4 de agosto de 2015. **Orientações sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2015d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 88, p. 5, 10 maio 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 189, p. 6, 01 out. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**.

Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 06 ago. 2022.

BRASIL. **Resumo técnico censo escolar da Educação Básica 2021**. Brasília. DF: INEP, 2022a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2021** (*on-line*). Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de Inclusão Escolar do aluno com deficiência mental**. Orientador: Enécia Gonçalves Mendes. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas. Instituto de Biociências, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. de A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara, v. 19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824/7010>. Acesso em: 25 jul. 22.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95 jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. (org.). Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Orientador: Ivone Martins de Oliveira. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2289#:~:text=Nossas%20reflex%C3%B5es%20a pontam%20que%2C%20no,a%20si%20pr%C3%B3pria%20nesse%20contexto>. Acesso em: 29 ago. 2021.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; ROEHRS, R. Visões sobre inclusão escolar no contexto de Educação Especial: PCN X BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 158-174, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/50943/27556>. Acesso em: 02 ago. 2022.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.

Disponível em:

https://www.redalyc.org/journal/6198/619869091009/html/#redalyc_619869091009_ref12. Acesso em: 07 ago. 2022.

COSTA, F. A. de S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Faculdade de Ciências - Campus de Bauru Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2015. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa_fasc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 30 ago. 2020.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A. O ambiente na Educação Infantil e a construção da identidade da criança. *In*: CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. (org.). **Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil**. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2022.

DUEK, V. P. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. Orientador: Lúcia de Araújo Ramos Martins. 2011. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14342/1/VIVIANEPD_TESE.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na primeira infância**. Artmed: Porto Alegre, 1999.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda: jornal independente e socialista**, online, 2019. Disponível em:

<https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 06 ago. 2022.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.) **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de Experiência. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232

FONSECA, K. de A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE)**: Inclusão Escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, Marília, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204942/fonseca_ka_dr_mar_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 28 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e terra, 2006. 92 p.

GOMES, E. A. F.; ARAUJO, D. A. de C. Centro de apoio pedagógico especializado (CAPE): ações para formação de professores da educação inclusiva. *In*: NERES, C. C.; ARAUJO, D. A. (org.). **Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar**. Campinas: Mercado das Letras. 2016. p. 49-70.

GUIMARÃES, O.; SANTOS, M. do C. G. As contribuições das pesquisas em formação de professores/as para a compreensão de prática pedagógica como prática institucional. **Interritórios - Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 3, n. 4. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/22524/18683>. Acesso em: 28 jul. 2022.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acesso em 22 maio 2022.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008. 136p.

LAGO, M.; SANTOS, M. P. Inclusão em Educação: Desafios da Formação Docente. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011. Campinas. **Anais [...]**. Campinas: CEDES, 2011. p. 944 – 958. Disponível em: https://www.academia.edu/24636984/INCLUS%C3%83O_EM_EDUCA%C3%87%C3%A3O

3%83O_DESAFIOS_DA_FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE. Acesso em: 30 ago. 2020.

LOURENÇO, R. S. S.L.; SOUZA, N. C. A. T. de.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 481-498, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MACENHAN, C.; TOZETTO S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8738/5156>. Acesso em 26 jul. 2022.

MAGALHÃES, L. K. C. de.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdm545c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. de A. R.; SILVA L. G. dos S. (org.). **Pesquisa em educação especial: cenários de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas**. João Pessoa: Ideia, 2021. 285 p.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2020.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010. 304 p.

MENDES, E. G. (org.). **A escola e a Inclusão social na perspectiva da Educação Especial**. São Carlos: SEAD. Coleção UAB-UFSCar, 2015. 147 p.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de Inclusão Escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA.; I. M. de. **Educação Especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista [online]**, 2011, n. 41, p. 80-93. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MENDES E. G.; BRANCO, P. S. C.; SILVA, M. do C. L. Pesquisas sobre formação de professores: contribuições do grupo de pesquisa FOREESP. *In*: MARTINS, L. de A. R.; SILVA L. G. dos S. (org.). **Pesquisa em educação especial**: cenários de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas. João Pessoa: Ideia, 2021. p. 37-54.

MERCADO, E. L. de O.; FUMES, N. de L. F. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENFOPE, 10., 2017, Aracajú. **Anais** [...]. Aracajú, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4770/1796>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MILANESI, J. B. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2017, 375 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10288/MILANESI_Josiane_2018.pdf?sequence=10&isAllowed=y. Acesso em: 21 ago. 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *In*: SOUZA, C. A. de.; MORALES O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens, Ponta Grossa, v. 2, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

MOTA, C. **Autismo na Educação Infantil**: um olhar para interação social e Inclusão Escolar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 197 p.

MUÑOZ, F. I.; HERRERA, P. J. C. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. **Revista Electrónica Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 41, p. 1-12, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

NASCIMENTO, M. do; OLIVEIRA, A. L. de; ABDALA, R. D. A Formação em serviço do gestor escolar como ação formativa intencional e política. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 266-285, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11887/8103>. Acesso em: 07 ago. 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009, 96 p.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126/11006>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 113-122.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1 – 39, jan/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617/28754>. Acesso em: 08 ago. 2022.

SANTOS, C. de F. S. DOS.; SUDBRACK, E. M. Políticas de formação docente à luz do plano nacional de educação: entre conquistas e desafios. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.106-122, jul./set. 2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2546/2497>. Acesso em: 03 ago. 2022.

SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

SILVA, A. M. DA; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.14, n.2, p. 217-234, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XCsMXPGwSndbZYprkdjRfmn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. *In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (org.). Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 07 ago. 2022.

SOBRINHO, R. S. M.; BETTIOL, C. A. Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a Educação Infantil na rede de educação do Amazonas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14. n. especial. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12659/9648>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUZA, A. L. DE A.; VILAÇA, A. L. DE A.; TEIXEIRA, H. J. B. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. *In*: Costa, G. M. C. (org.). **Metodologias ativas**: métodos e práticas para o século XXI. Quirinópolis: Editora IGM, 2020. p. 31-48.

TEIXEIRA, A. V. da R.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. A formação em serviço de professores no contexto da Educação Infantil para uma prática inclusiva. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., 2021, Vitória. **Anais** [...]. Vitória, v. 3, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34453>. Acesso em: 09 ago. 2022.

VICTOR, S. L. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da Educação Infantil**. Vitória: ANPAE, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/333.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula**: Formação nas práticas pedagógicas do coensino. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 ago. 2020.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. Marília, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327#:~:text=Assim%2C%20o%20objetivo%20principal%20deste,fortalecer%20este%20tipo%20de%20apoio>. Acesso em: 09 abr. 2021.

WILLIS, J.; ROSS, T. **Esta é Sílvia**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2014. p. 32

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 20 jul 2022.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de questionário

Nome: _____

Idade: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na Prefeitura de São José dos Campos: _____

Especialização: _____

Instituição: _____ Ano: _____

- 1) O que você entende por Inclusão Escolar?
- 2) O que você considera fundamental para que a escola seja inclusiva?
- 3) Qual é a importância da Inclusão Escolar na Educação Infantil?
- 4) Quais os desafios para efetiva inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial - PAEE?
- 5) Sua formação durante graduação preparou você para atuar com inclusão de crianças PAEE?
- 6) Você se sente preparada para atuar de modo inclusivo?
- 7) Qual é o papel do professor referência da Educação Infantil na Inclusão Escolar?
- 8) Qual é o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado na inclusão das crianças PAEE?
- 9) A inclusão das crianças PAEE tem sido garantida na Unidade de Educação Infantil?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Nome da Pesquisadora: Alessandra Aparecida Guadagnin

Nome da Orientadora: Elisangela Leal de Oliveira Mercado

1. **Natureza da pesquisa:** a sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade: refletir sobre a inclusão escolar em uma unidade de Educação Infantil da rede municipal de São José dos Campos, a partir das práticas e processos formativos desenvolvidos com professores de crianças de 4 e 5 anos.
2. **Participantes da pesquisa:** quatro professoras de uma unidade de educação infantil.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. permitirá que a pesquisadora faça observações em sua sala de aula, durante o período de aproximadamente um mês.
4. **Sobre as entrevistas:** serão realizados questionário via *google forms* a serem respondidos individualmente.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, porém há possibilidade de desconforto devido ao tempo destinado para responder ao questionário e possível desconforto no momento da observação da prática. Para amenizar esses riscos, os questionários serão respondidos por meio do formulário google em que o participante poderá responder no momento e local que melhor lhe aprouver, sendo garantido o sigilo das informações prestadas e a observação será realizada em anuência prévia dos participantes, sem a exposição ou julgamento dos acontecimentos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo

ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a ampliação da compreensão sobre os fatores que interferem na inclusão escolar de crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, prevê também, a organização de processos formativos e colaborativos sobre a prática docente que favoreçam estratégias para a inclusão efetiva de todas as crianças. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** a sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2021.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Pesquisadora: Alessandra Aparecida Guadagnin

Orientadora: Elisangela Leal de Oliveira Mercado