

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

**MAIBY GISELE WAGNER**

**A SUBJETIVIDADE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: O ACOLHIMENTO E A ESCUTA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**Sinop/MT  
2022**

**MAIBY GISELE WAGNER**

**A SUBJETIVIDADE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: O ACOLHIMENTO E A ESCUTA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

**Linha de Pesquisa:** Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Orientador:** Drº Lucio José Dutra Lord

**Coorientadora:** Drª Irene Carrillo Romero Beber

**Sinop/MT  
2022**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

W134a	<p>WAGNER, Maiby Gisele.</p> <p>A Subjetividade nos Espaços Educacionais Inclusivos na Educação Infantil O Acolhimento e a Escuta nas Práticas Pedagógicas / Maiby Gisele Wagner - Sinop, 2022. 104 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão Final - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. Orientador: Lucio José Dutra Lord Coorientador: Irene Carrillo Romero Beber</p> <p>1. Educação Inclusiva. 2. Formação de Professores. 3. Educação Infantil. 4. Práticas de Acolhimento. I. Maiby Gisele Wagner. II. A Subjetividade nos Espaços Educacionais Inclusivos na Educação Infantil: O Acolhimento e a Escuta nas Práticas Pedagógicas.</p> <p>CDU 377.8:376-056.26</p>
-------	---

**MAIBY GISELE WAGNER**

**A SUBJETIVIDADE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: O ACOLHIMENTO E A ESCUTA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para banca de qualificação para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, na linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Orientador**

Professor Dr Lucio José Dutra Lord  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes  
Maldonado/Campus Universitário de Sinop

---

**Coorientadora**

Professora Dr<sup>a</sup> Irene Carrillo Romero Beber  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes  
Maldonado/Campus Universitário de Sinop

---

**Avaliadora externa ao PROFEI**

Professora Dr<sup>a</sup> Edneuzza Alves Trugillo  
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes  
Maldonado/Campus Universitário de Sinop

---

**Avaliadora interna do PROFEI**

Professora Dr<sup>a</sup> Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar  
UEM – Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho à minha mãe Lucia Nair Wagner Fagundes, por ser um exemplo de pessoa afetuosa com todos, que sempre me inspirou a acolher com amor. Aos meus filhos Henrique e Vitor por serem minha motivação diária.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sempre me guiar em todos os momentos da minha vida.

À minha família, por me apoiar e incentivar sempre. Especialmente à minha mãe, a qual me deu a vida e me criou, bem como, meus avós maternos que a ajudaram e me deram muito amor durante minha infância. Aos meus filhos Henrique e Vitor e meu esposo, por estarem sempre a meu lado, e compreenderem esse momento de muito estudo.

Ao meu orientador, professor pós doutor Lucio José Dutra Lord e minha coorientadora, professora doutora Irene Carrillo Romero Beber, pela paciência e objetividade com que conduziram este estudo com muito profissionalismo, sanando minhas dúvidas e me aconselhando. Sou grata pelos conselhos, trocas de experiências que muito me ajudaram na busca da realização desse sonho.

Aos colegas de turma, pela oportunidade de conhecê-los, apesar da distância, pela modalidade online, sempre estarão na minha memória. Minha gratidão ao grupo pelos excelentes momentos de trocas que tivemos, por serem tão prestativos. Em especial, Rosivane e Berenice pela acolhida nos momentos mais difíceis e pela parceria até o final. À Danielly, pelo apoio tanto moral quanto nos momentos de ricos aprendizados.

Aos docentes do PROFEI pelo conhecimento compartilhado e pela postura respeitosa. À UNEMAT por me oferecer, mais uma vez, a oportunidade de estudar e pesquisar e proporcionar mais uma etapa da minha formação.

À Secretaria de educação, esporte e cultura – SEEC e ao Setor da Educação Especial de Sinop, por possibilitar a realização da pesquisa e aos colegas que gentilmente dela participaram.

Às minhas colegas de trabalho diário que são todas as profissionais que trabalham na escola de educação infantil na qual atuo como professora, que por vezes entenderam minhas angústias e ofereceram palavras de conforto.

Meu agradecimento especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), que forneceu apoio para realização desse trabalho.

## **A SUBJETIVIDADE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ACOLHIMENTO E A ESCUTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar o acolhimento das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva, no município de Sinop-MT. Com base em estudos referenciados neste trabalho, que falam sobre a importância do acolhimento e pela carência de estudos nesta área, a pesquisa buscou repensar as concepções e o paradigma da educação especial e da educação inclusiva na Educação Infantil. Mediante investigação sobre o acolhimento no espaço escolar, como prática educativa no ensino comum, buscou-se compreender de que forma e se os professores estão sendo preparados para tal ação. Pela revisão bibliográfica observou-se que se faz necessário para os estudos desta área a compreensão dos conceitos de acolhimento e de espaços inclusivos, o que se realizou neste estudo. Deste modo, compõe a metodologia deste estudo a revisão da bibliografia, a pesquisa documental e a coleta de dados por meio de questionário. Quanto ao método investigativo, o levantamento dos dados ocorreu através de questionários aplicados aos servidores municipais das instituições mantenedoras. Como parte da proposta do Mestrado Profissional, elaborou-se como Produto Educacional um Guia de orientações sobre acolhimento, o qual foi delineado de acordo com a bibliografia e com os dados coletados. O Guia é uma proposta de ação para o acolhimento nas escolas e visa que os professores tenham autonomia e direcionamento para as questões relacionadas ao tema da inclusão. Como resultado, percebeu-se que, na prática, ainda não há uma política municipal com intuito de uma formação de educação inclusiva envolvendo o tema do acolhimento na educação infantil. Dada a relevância do tema, o estudo indica a necessidade de que o acolhimento componha as ações de inclusão no município, a iniciar pela formação continuada dos professores.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, formação de professores, educação infantil, práticas de acolhimento.

## **THE SUBJECTIVITY IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACES IN THE INFANTILE EDUCATION: THE RECEPTION AND LISTENS IN THE PEDAGOGIC PRACTICES**

**ABSTRACT:** This research had as objective analyzes the children's reception with special educational needs in the Infantile Education in the perspective of the inclusive education, in the municipal district of Sinop-MT. With base in studies referenced in this paper, that talk about the importance of the reception and for the lack of studies in this area, the research looked for to rethink the conceptions and the paradigm of the special education and of the inclusive education in the Infantile Education. By investigation on the reception in the school space, as educational practice that it articulates in the investigation processes in the common teaching, it was looked for to understand that forms and if the teachers are being prepared for such action. For the bibliographical revision it was observed that is done necessary for the studies of this area the understanding of the reception concepts and of inclusive spaces, what took place in this study. This way, it composes the methodology of this study the revision of the bibliography, the documental research and the collection of data through questionnaires. With relationship to the investigative method, the rising of the data happened through applied questionnaires to the municipal servers of the maintaining institutions. As part of the proposal of the Professional Master's degree, was elaborated as educational product a Guide of orientations on reception, which was delineated in agreement to the bibliography and the collected data. The Guide is an action proposal for the reception in the schools and it seeks that the teachers have autonomy and direction for the subjects related to the theme of the inclusion. As resulted it was noticed that, in practice, there still is not a municipal politics with intention of a formation of inclusive education involving the theme of the reception in the infantile education. Given the relevance of the theme, the study indicates the need that the reception composes the inclusion actions in the municipal district, to begin for the teachers' continuous formation.

**Keywords:** inclusive education, teachers' formation, infantile education, reception practices.



## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
AH/S - Altas Habilidades/Superdotação  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
AH/S - Altas Habilidades/Superdotação  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BNC - Base Nacional Comum para a Formação Continuada  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CMEEIS - Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DRC - Documento Referência Curricular de Sinop  
DRCMT - Documento Referência Curricular para Mato Grosso  
DRCEI - Documento Referência Curricular para a Educação Infantil  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
N.E.E.s - Necessidades Educacionais Especiais  
PAEE - Público Alvo da Educação Especial  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEE - Política Nacional de Educação Especial  
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PNH - Plano Nacional de Humanização  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCD - Pessoa com deficiência  
PNAB - Política Nacional de Atenção Básica  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

SEEC - Secretaria de Educação Esporte e Cultura

SINOP - Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TDAH - Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DA SUBJETIVIDADE A OBJETIVIDADE .....	15
2.1 Sobre atendimento educacional .....	19
2.2 Da idealização à implementação de espaços inclusivos .....	29
3 DEFININDO ACOLHIMENTO PARA ÁREA EDUCACIONAL.....	35
3.1 A proposta pedagógica em Reggio Emilia nos inspira a pensar no acolhimento e na inclusão.....	38
3.2 Diálogos com a área de saúde sobre o acolhimento .....	42
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES .....	48
5.1 Analisando documentos no contexto da inclusão e do acolhimento .....	48
5.2 Análise dos dados coletados através do questionário aplicado aos servidores municipais de educação.....	54
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	62
CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS .....	87
APÊNDICE A .....	96
APÊNDICE B .....	98
APÊNDICE C .....	101

## APRESENTAÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) proporcionou-me significativas experiências. As disciplinas alicerçadas na proposta inclusiva, ampliaram meu conhecimento acerca da educação especial e educação inclusiva, sobre o papel social das instituições escolares e dos professores, propiciando-me uma visão mais crítica e reflexiva. Repercutindo dessa forma na minha atuação, no meu fazer pedagógico enquanto professora da rede municipal de Sinop, onde atualmente estou, promovendo um novo olhar sobre as diferentes realidades que se configuram no cotidiano escolar.

Como pressuposto de uma educação de excelência, no sentido de incentivar reflexões acerca da importância do tema, bem como analisando o que os pesquisadores evidenciam nesse aspecto sobre a importância do acolher as crianças na educação infantil, é que esta pesquisa se faz presente. Nesta perspectiva, fundamentada nos teóricos, a proposta deste estudo vinculado à Linha de Pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, busca refletir sobre circunstâncias do cotidiano escolar, observadas no âmbito de questões inclusivas, com vistas a proporcionar reflexões e mudanças. Nesse cenário, o contexto que instigou a pesquisa intitulada “A subjetividade nos espaços educacionais inclusivos na educação infantil: O acolhimento e a escuta nas práticas pedagógicas”, está relacionado à minha atuação profissional.

Partindo da concepção de educação inclusiva, na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, buscou-se por meio de pesquisa bibliográfica e documental realizar levantamentos teóricos que propicie as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Através de levantamento dessas informações o presente estudo questiona se o acolhimento às crianças com necessidades educacionais especiais é realizado na educação infantil na rede municipal de Sinop.

Como professora da educação infantil, há alguns anos e percebendo a importância do acolhimento na área e nos espaços escolares, em que o termo acolhimento que baliza este estudo, fundamenta-se em Brehmer e Verdi (2010, p.3570) em que apontam, “[...] o acolhimento traduz a ação humana de reconhecer a dimensão subjetiva do ser humano, considerando-o como sujeito histórico, social e cultural”. Desta forma, em um processo inclusivo, segundo Monteiro (2020, p.29) “[...]”

acolher ultrapassa a simples recepção e inserção do estudante no espaço escolar. Mas pressupõe aceitá-lo, considerar suas necessidades e potencialidades, para então atendê-las”.

Entender melhor esse processo pode abrir novas opções para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, uma vez que este estudo propõe o acolhimento como uma estratégia para identificar as reais necessidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais (N.E.E.s) e possibilitar a articulação do processo de ensino-aprendizagem, de forma a indicar condições para a efetivação da inclusão educacional, bem como proporcionar a valorização das crianças com necessidades especiais, numa expectativa de atender as suas especificidades e por meio de uma revisão de conceitos pré estabelecidos, tais como o de currículo, por exemplo, com o objetivo de compreender a realidade dessas crianças.

Acreditamos que, na perspectiva de um olhar mais apurado e a relevância do assunto para o acolhimento das crianças com N.E.E. s, desenvolver uma pesquisa na área da educação inclusiva, com a temática de conceitos de acolhimento e de espaços inclusivos, pode proporcionar um novo olhar a respeito da inclusão, nos pontos de vista político, histórico, metodológico e pedagógico. Para que possam surgir novas práticas aos educadores e que favoreçam o direito de aprendizagem, de cidadania das crianças nesse processo de inclusão é imprescindível romper com o ensino meramente transmissivo e que considere uma única forma de conhecimento, para que a variedade, os diferentes modos de ser e fazer, a subjetividade, enfim, a diferença que constitui cada pessoa (DELEUZE, 2006) seja a base para o planejamento pedagógico.

## 1 INTRODUÇÃO

Diante do mundo contemporâneo, de uma sociedade perpassada por várias transformações, se faz imprescindível a construção de uma escola inclusiva, compreendida como um espaço com capacidade para atender a demanda da diversidade, uma vez que somos todos diferentes, porém iguais como seres humanos e de direitos. Pensar a escola numa perspectiva de um espaço inclusivo nos leva a considerar a necessidade de acolhida igualitária dos inúmeros discentes que não conseguem se enquadrar no molde da homogeneidade.

Mediante o exposto algumas inquietações se fazem presentes: quais são as concepções de educação inclusiva e de paradigma de educação inclusiva na educação infantil? Como ocorre o acolhimento no espaço escolar na modalidade de educação infantil? Os professores são preparados para assumir uma cultura inclusiva de acolhimento?

Partindo dessas inquietações, esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar o acolhimento às crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil na perspectiva da inclusão, com vistas à proposição de ações para o seu atendimento e o desenvolvimento de suas potencialidades. E como objetivos específicos a elaboração de um quadro teórico referencial para a realização dos estudos; analisar como acontecem os modos de acolhimento com relação às crianças com necessidades educacionais especiais, se os professores estão sendo preparados com formação para atender estas crianças; investigar os conceitos de acolhimento nos documentos oficiais no município de Sinop, direcionados às crianças com necessidades educacionais especiais; pesquisar as ações aplicadas pela Rede Municipal de Ensino de Sinop - MT no que concerne ao acolhimento dessas crianças; propor sugestões de acolhimento com ações para o atendimento à essas crianças com objetivo de identificar e desenvolver as potencialidades de cada uma e a identificação com base na literatura e legislação vigente dos conhecimentos necessários, bem como os dados coletados, para a elaboração do Produto Educacional.

A partir do estudo proposto e dos objetivos traçados almejamos subsidiar a formação continuada de professores sobre como ocorre ou deveria ocorrer o acolhimento às crianças com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa buscou refletir sobre as concepções e o paradigma da educação

inclusiva na Educação Infantil, mediante investigação quanto se há e como se dá o acolhimento no espaço escolar. Para tanto, a pesquisadora ouviu servidores que atuam na Secretaria de Educação, Esporte e Cultura do município de Sinop (Departamento de Educação Infantil) e o Departamento de Atendimento Educacional Especializado – AEE, para buscar entender o processo de inclusão.

A investigação em tela insere-se na linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cuja finalidade consiste em analisar as questões que envolvem o processo de inclusão nas escolas, mediante as políticas públicas e analisando as implicações epistemológicas relacionadas a novas práticas. Partimos do pressuposto de que na contemporaneidade vivemos um novo tempo na educação, cujo desafio consiste em atender todas as crianças com qualidade e equidade de oportunidades, de forma a considerar a diversidade (SEBASTIAN-HEREDERO, 2010).

Após a introdução aqui descrita como a primeira sessão, temos na sequência a segunda seção que proporciona a base teórica desse estudo, com dados históricos, legislações e pesquisadores sobre o tema em questão na área da educação inclusiva como também autores que discorrem sobre a perspectiva do acolhimento na área da saúde. A terceira seção trata da metodologia usada para o estudo. Em seguida, na quarta seção, temos a análise dos dados, que traz discussões sobre as políticas públicas e também da análise da pesquisa feita através de questionário aplicado aos participantes. Na quinta seção aponto a ideia do produto educacional como resultado da pesquisa e por fim na sexta e última seção temos as considerações sobre o estudo.

## 2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DA SUBJETIVIDADE A OBJETIVIDADE

A educação é inerente à vida humana e em um contexto histórico tem sido delegada a ela a responsabilidade à transformação social. Neste sentido, o homem, na perspectiva de um ser social, na busca por viver em harmonia com seus semelhantes, carece ser educado para tal tarefa, o que faz com que a escola seja compreendida como um espaço privilegiado de educação e produção de saberes (BRANDÃO, 1986).

Se considerarmos que a educação consiste em um mecanismo de transformação de vidas, é imprescindível pensar a escola enquanto espaço de criação, portanto, em uma perspectiva inclusiva, a escola pode ser visualizada como um espaço com capacidade para acolher pessoas singulares, perpassadas de significados e percepções diversas tendo em vista a história de vida de seus atores sociais. Neste sentido, nossa concepção de educação e de inclusão coincide com a compreensão de Paro (2010, p. 24), para o qual, a educação “[...] visa à formação do homem em sua integralidade...”.

Assim, pensar na educação nos leva a imaginar que a prática educativa busca necessariamente ser inclusiva, o que significa considerar a relevância da formação do homem por meio de um olhar perpassado pela alteridade, em que o outro é visualizado como semelhante detentor dos mesmos direitos e deveres, independente de sua condição social, econômica ou intelectual.

Consonante a esse pensamento Sterling (2008, p. 124), afirma que “Desenvolver uma prática educativa voltada à inclusão social certamente envolve inúmeros desafios de ordem objetiva, subjetiva, política, pedagógica, coletiva e individual”. A educação pode partir do princípio de uma educação para todos e neste sentido a ideia de homogeneização muitas vezes, traz pensamentos e práticas equivocadas, uma vez que todos são diferentes, e essas diferenças precisam ser respeitadas e trabalhadas para que a educação se torne instrumento de valorização e aceitação dessas crianças, caso contrário, na educação, a diferença tende à ser um marco para a exclusão.

No que nos referimos a ordem subjetiva nesta pesquisa, temos como aporte teórico Gonzales Rey (2003), que em sua obra intitulada “Sujeito e subjetividade” define a subjetividade, “como a organização dos processos de sentido e significação



que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (2003, p.108). Deste prisma, segundo o autor, a abordagem da subjetividade tem uma análise complexa que possibilita a compreensão da esfera psicológica e multidimensional, do espaço individual e do espaço social que rompe com a dicotomia e resgata a compreensão do desenvolvimento humano de aluno no processo educacional de inclusão. Na intersecção entre individual/social, o autor aponta os desafios nos estudos da subjetividade dos alunos com necessidades especiais no processo de inclusão, visto que estes sujeitos são rotulados nas configurações sociais, pois na sociedade não são considerados ativos e produtivos.

Para Gonzalez Rey (2005), o sentido subjetivo pode ser entendido como uma complexa combinação de emoções e processos simbólicos, praticados em diferentes momentos e diversas esferas da vida dos sujeitos. O autor define ainda, “toda a emoção que se integra em uma cadeia de produção de emoções em qualquer espaço da vida humana (...), não se reprime, e não atua como uma entidade invariável, mas como uma processualidade constante” (2005, p 14). Ainda de acordo com o autor, o sentido subjetivo transcende na subjetividade sob diferentes formas e tem ação constante recursiva que não pode ser considerada padronizada, uma vez que denota o caráter específico da subjetividade individual. Portanto, na subjetividade social e subjetividade individual que a singularidade dos sujeitos pode ser considerada e realçada o seu desenvolvimento, assim, poderão ser geradas novas formas de relações sociais. O olhar as crianças com necessidades especiais como “sujeitos” e não mais em estereótipos delimitadores é a base para que alavanquem suas identidades, ocasionando novas configurações sociais e individuais.

No que diz respeito ao conceito de inclusão Camargo (2017) propõe que se estabeleça as diferenças entre inclusão social, educação inclusiva e educação especial. Camargo (2017) destaca que o conceito de inclusão vem sendo constantemente mal interpretado pelo senso comum. Isso porque a teoria é discutida tendo como público alvo apenas os estudantes da educação especial no contexto da educação. A inclusão evidencia-se como um paradigma na sociedade atual, desde que, o direito à educação passou a ser amplamente discutido após a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando se amplia o direito à educação para todos. Paradigma este que se estende aos mais variados espaços sociais, físicos

e simbólicos, independente de ser um espaço educacional ou não.

Souza e Rangel (2017), por sua vez, designam que “A palavra inclusão está associada às políticas de assistência, orientada para criação de medidas contra a exclusão, essas medidas buscam abranger todos aqueles que de alguma forma estão excluídos pela sociedade” (2017, p.1.063). Na percepção de Camargo (2017) os grupos sociais, as pessoas que fazem parte da inclusão, têm suas características reconhecidas e valorizadas, portanto são ativas nesse ambiente. Neste sentido, a inclusão é mais do que um termo utilizado para se incluir pessoas no ambiente educacional, e sim, uma prática social que se evidencia nas atitudes presentes nos mais variados setores, no trabalho, na cultura, no lazer, na educação, etc; assim podemos falar em equidade, pois a sociedade se mobiliza para esta questão.

Segundo Albuquerque (2005), uma concepção que apresenta-se inadequada, se funda na crença de que a escola já inclui todos os segmentos da sociedade no sistema convencional de ensino, tendo uma dívida apenas com os alunos pertencentes ao Ensino Especial, o que de fato não é verdade. Assim, baseando-se nessa concepção as pessoas consideram que a escola já é um espaço democrático e mascaram a realidade de exclusão social de milhares de alunos que, mesmo sem possuir nenhuma deficiência, são marginalizados devido a não aprendizagem.

Os estudos de Mendes (2017) reiteram a importância das pesquisas e estudos científicos sobre inclusão escolar e veem de encontro com a proposta apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) 2008. Apesar das expressões, “inclusão escolar”, “inclusão educacional” e “educação inclusiva” serem, frequentemente, utilizadas como sinônimos, é preciso cautela nas suas atribuições, além de análise do contexto em que estão sendo empregadas (MENDES, 2017).

Atualmente, o assunto inclusão escolar é um dos mais conferenciados, estando presente em proposições e pronunciamentos políticos nacionais e internacionais, nas obras academicistas e nas atuações de muitas escolas. Para Bueno (2008, pág.49) “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola.” Mendes, por sua vez, aponta que é complexo uma descrição exata, porém, explica que a definição fundamental tem sido “garantia de oportunidade de plena participação dos alunos PAEE nas salas de aulas comuns de escolas regulares (2017, pág.73).” Desta forma,

garantindo que todos, independente de suas limitações ou deficiências poderiam ser escolarizados nas classes comuns das escolas regulares (igualdade), uma educação que não excluiria ninguém com base no grau ou tipo de deficiência e que tanto crianças quanto os professores recebessem o apoio que necessitam.

Já o termo inclusão educacional não é suficiente para referir a escolarização do público-alvo da educação especial, posto que o termo educacional está presente, também, em outros ambientes, além do escolar, como, família, igreja, comunidade, entre outros (MENDES, 2017).

De acordo com Bueno, a expressão educação inclusiva reporta-se “a um objetivo político a ser alcançado” (2008, p.49), difundida pela Declaração de Salamanca (1994) conceptualizou-se como “escola para todos”. Mendes corrobora esse pensamento e afirma que é utilizada “em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais” (2017, p.62).” Esta última definição refere-se a matrícula, em uma escola regular, na classe comum, do público-alvo da educação especial, garantindo a presença física destes, sem o comprometimento com a sua permanência e sucesso escolar

[...]as compreensões sobre o conceito de inclusão escolar e educação inclusiva são muitas, sendo, portanto, necessárias para definir o por quê da adoção deste ou daquele termo e o que se quer dizer quando se fala sobre o assunto. Sobre o conceito de inclusão escolar. O termo “inclusão escolar”, por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir [...] (MENDES, 2017 p.65).

Segundo a autora é importante ressaltar que para realizar um parecer de uma política voltada à prática inclusiva é necessário analisar todo o desenvolvimento em médio e longo prazo. Visto que essa prática não pode estar associada, apenas, a presença física dos estudantes Público Alvo da Educação Especial - PAEE no ambiente escolar. Explica, ainda, citando Glat (2007), que a proposição da educação inclusiva “implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo” (MENDES, 2017, p.64).

## 2.1 Sobre atendimento educacional

No século XX, em termos de direitos humanos e valorização da diversidade, houve muitas conquistas. Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. 1º promulga que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” e em seu Art. 26º afirma que, “toda pessoa tem direito a educação”. Nesta perspectiva, impulsiona novas ações políticas voltadas para o reconhecimento dos cidadãos enquanto sujeitos de direitos. Assim, através da Organização das Nações Unidas – ONU, surgem acordos internacionais para subsidiar políticas de educação inclusiva, em oposição às práticas de segregação que promoviam a exclusão social e educacional das minorias, como as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Assim, o atendimento educacional junto as pessoas com deficiência (PCD), de acordo com o contexto histórico, pode ser visualizado por meio de 3 paradigmas: segregação, integração e inclusão. Tendo como recorte temporal o século XX, constatamos que a criança com necessidades especiais, era atendida por uma instituição educacional distante do ambiente da escola comum, de forma segregada, que consistia nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Posteriormente, tais estudantes, começaram a frequentar uma sala de aula implantada no interior de uma instituição de ensino (integrada), porém, de uso exclusivo de pessoas com deficiência, a denominada sala especial.

Em se tratando da premissa legal, ainda que a lei seja clara no que diz respeito à garantia da educação para todos, percebemos que, na prática, nem todas as pessoas possuem acesso à mesma. A constituição Federal de 1988, no artigo 205 declara que,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 160).

Por esse ângulo, a mesma legislação garante alguns preceitos para esse direito à Educação, como,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988, p. 160).

Pensando na proposta de uma educação especial que visa a inclusão escolar, a mesma Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 inciso III afirma que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Dessa forma, temos então que considerar que a educação especial está dentro da proposta da educação inclusiva, porém, voltada exclusivamente para o público alvo que são os alunos com deficiência.

Laplane, Caiado e Kassar (2016), destacam que a década de 90 foi permeada por movimentos que apresentaram como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia e a Declaração de Salamanca (1994), que teve origem na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha. Esses movimentos serviram como referenciais e tiveram valiosas repercussões e contribuições na proposta inclusiva na construção de documentos oficiais em vários países, inclusive o Brasil.

Fica perceptível no que se refere à educação, em se tratando de inclusão, no Brasil o problema não é a falta de lei, uma vez que é vasto o leque de dispositivos legais que garantem a inclusão, a saber:

<b>Lei</b>	<b>Conteúdo</b>
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1988	Constituição Federal de 1988
Nº 7.853/89	Dispõe sobre direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social.
Nº 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras
Nº 10.048/00	Realiza a orientação sobre o direito ao atendimento prioritário às pessoas com deficiência.
Nº 10.098/00	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
PNEEPEI (MEC, 2008)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os

	sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.
Decreto Nº 7.611/2011	Dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
Nº 13.005/2014	Plano Nacional da Educação. Lei 13.14615 - Estatuto da Pessoa com Deficiência.
2015	Fórum Mundial de Educação de 2015 – Declaração de Incheon
2015	Lei 13.146 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Lei 14.254/2021	Lei de 30 de novembro de 2021 Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Tabela produzida pela pesquisadora

A princípio, a proposta da educação inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994) era de uma educação para todos. Isso implica em muitos questionamentos. Quem seriam esses todos? Como a escola e os profissionais se preparavam para tal ação? Como vimos, ao longo do tempo, a questão da educação inclusiva, passou a ser discutida com mais detalhes e implicando numa reestruturação de todo os aspectos do sistema educacional, a escola deveria se adequar, tanto em estrutura física, quanto no sistema de gestão e formação dos educadores.

O século XXI trouxe para a sociedade a inquietação com a democratização das instituições educacionais. A proposta de transformar o espaço escolar acessível a todos os alunos, independentemente de suas classes sociais, econômicas, culturais e biológicas. Assim, novos movimentos mundiais pela educação inclusiva surgem e buscam uma nova educação, com uma escola transformadora, com a valorização da diversidade humana como fatores cruciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2001).

Um marco legal no país foi a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que traz o comprometimento do país em construir coletivamente as condições para atender, de maneira satisfatória, a diversidade dos alunos. Em seu art. 2º as Diretrizes determinam que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Essas deliberações, trazem uma nova concepção para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, nesse ajustamento do aluno aos padrões de normalidade, não é mais a criança que deve adaptar-se à escola, mas sim a escola que deve se reconstruir para atender as condições das novas crianças, tornando um espaço inclusivo.

É possível perceber que por tempo considerável, a educação especial era estruturada na perspectiva de uma modalidade substitutiva do ensino regular. Assim, as crianças com necessidades especiais eram privadas do processo de aprendizagem nas escolas de maneira a não ter contato contínuo com os demais. Este fato permitiu que tal método passasse a ser questionado em relação às escolas especiais, (KASSAR, 2016). As pesquisas, segundo Kassar; Rebelo (2018), relacionadas aos espaços para estudantes com necessidades educacionais especiais, mostram que, historicamente as pessoas com necessidades educacionais especiais eram completamente excluídas das escolas de ensino regular. Eram poucos os que tinham acesso parcial à educação, oferecida pelo formato de integração.

No segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2001, que se revelou um movimento com base nas diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica (BRASIL, 2001) como forma de chamar a atenção para o fato de que muitos estudantes com necessidades educacionais especiais não estavam sendo escolarizados, e como consequência, o Estado não estaria cumprindo sua obrigação com a universalização da educação obrigatória.

Os aspectos aí implicados são majoritariamente dois. Apesar de apresentarem-se como instituições de educação especial, muitas têm o maior foco no atendimento da reabilitação. O segundo aspecto refere-se ao fato de que tais instituições recebem recursos públicos para seu funcionamento (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

Os autores destacam as políticas públicas brasileiras, nos diferentes governos do Brasil, relatando os problemas da educação especial, mostrando justamente que as Instituições especializadas tinham seu atendimento voltado apenas para o assistencialismo, em sua maioria voltada para a reabilitação e que não garantiam uma escolarização adequada aos estudantes com necessidades especiais. De acordo com Kassar (2011) a educação até então, sempre se direcionou como um dualismo entre

educação especial e ensino comum, semelhante à trajetória excludente da educação profissional, desta forma Kassir (2011, p. 61) afirma que “[...] a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum”.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana (PNE, 2001, p.127). Na prática, era a primeira vez que se empregava o termo escola inclusiva, que consiste no sistema de ensino ideal para que se faça valer a lei dos direitos humanos discutidos internacionalmente sobre igualdade humana, na perspectiva de uma escola na qual todos aprendem juntos respeitando e valorizando as diferenças.

Em se tratando de educação, as possibilidades de se construir metodologias que atendam às necessidades da diversidade, podem ser amplamente discutidas, uma vez que a educação especial faz parte da inclusão. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (2008), o atendimento inclusivo às crianças parte do princípio de que não são apenas aqueles que tem um laudo médico que carecem ser incluídos, e sim, todos aqueles seres humanos excluídos do processo educacional por várias razões, sendo de diferentes etnias, brancos ou negros, índios, quilombolas, de diferentes gêneros, heterossexuais ou homossexuais, enfim, aqueles que estão sendo frequentemente homogeneizados pela atual cultura e sociedade. Assim, a Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva,

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

No ano de 2009 o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB, de 04/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e que evidencia o público alvo da educação especial. O atendimento da AEE objetiva agir no complemento ou suplemento da formação do aluno mediante disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que extingam as barreiras para sua plena participação na sociedade, além do desenvolvimento de sua aprendizagem, devendo a sua oferta constar no Projeto Político Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da



educação básica.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, contando com professores especializados. Se a escola não tiver essa sala, o aluno poderá frequentar a sala de recursos da escola mais próxima, em horário inverso à sua matrícula regular ou serviços itinerantes, ocasião em que o professor especialista vai até a escola com os materiais necessários para tal atendimento

Já o art. 9º dessa Resolução prescreve a elaboração e execução do plano de AEE<sup>1</sup>, atribuindo-o aos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários.

Baseada nos legados de fóruns internacionais anteriores, em 2015 realizou-se o Fórum Mundial de Educação – FME 2015, na cidade de Incheon na Coreia do Sul, onde participaram à convite da diretoria geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil com a finalidade de ampliar ações na educação que garantisse o direito de todos à educação.

O relatório descrito como a Declaração de Incheon é um compromisso histórico de ações inovadoras de transformação na educação, na transformação de vidas, com metas à serem alcançadas até o ano de 2030. A Declaração de Incheon, no que se refere à inclusão e a equidade, reafirma o compromisso da educação para todos, comprometendo-se a enfrentar todas as formas de exclusão, marginalização, as desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem, segundo consta no referido documento,

Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a

---

<sup>1</sup> Plano de AEE é individualizado e deve ser feito com base no estudo de caso e não deve estar condicionada a existência de laudo médico (diagnóstico clínico) do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014, p.4)

fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015, p.2).

As políticas públicas voltadas à educação escolar inclusiva deliberaram orientações na suposição de uma escola inclusiva e a defendiam, em nome de ideais progressistas, como possibilidade de tornar a sociedade mais inclusiva e solidária. Acompanhando o art. 27 da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) que determina,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) traz para a educação inclusiva, uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Isso implica a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, culturais, sociais, físicas, intelectuais e de gênero dos seres humanos. Sugere a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. As leis brasileiras de inclusão denotam o dever do Estado e da comunidade em geral, no parágrafo único, da Lei 13.146 sobre a inclusão,

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

A universalização do ensino e o aumento do número de matrículas nas escolas provocaram outro desafio: a qualidade do ensino brasileiro. Surgiram discussões acerca da insuficiência de garantir apenas o ingresso dos estudantes às escolas; era indispensável garantir a permanência destes neste espaço de forma a proporcionar a aprendizagem satisfatória para todos.

Parafraseando Lord (2017), para se compreender o tamanho dos desafios em termos de cidadania, três décadas depois que se passaram da promulgação da Constituição de 1988, exigiu-se um estudo de todo o contexto sócio e histórico brasileiro. Começando a identificar problemas sociais advindos da industrialização tardia do Brasil, que promoveu o êxodo rural, onde a população ficou marginalizada,

com uma mão de obra barata como única alternativa, que na maioria das vezes servia apenas para a subsistência familiar. Com o aumento da urbanização, acentuou-se os problemas de cunho sociais como habitação (favelas) e saneamento, desempregos, promovendo assim, a vulnerabilidade humana.

A política nacional de educação, propõe uma reestruturação no sistema educacional, com objetivo de uma inclusão escolar baseada no trabalho pedagógico que visa atender todos os alunos sem distinção de raça ou gênero, classe ou quaisquer outras características que evidenciem as diferenças, baseando-se na diversidade como algo almejado, dessa maneira, desconstruindo a “qualidade de ensino” imposta nas leis e decretos do nosso país, que contém um discurso que conceitua a normalidade e a deficiência, como algo homogeneizado. O Documento Referência Curricular de Sinop – DRC, no Capítulo 2, debate sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica,

No currículo da educação inclusiva e de uma só escola para todos, o professor da Educação Especial são todos os professores no sentido de que os docentes das classes regulares devem estar preparados para atender e acompanhar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação e ajudá-los a construir uma autoimagem positiva, uma visão de mundo real e se aceitar como diferente. (DRC, SINOP, 2019, p. 59).

Neste contexto podemos perceber o conceito de uma educação para todos e o modo como o professor pode oportunizar à criança desenvolver suas habilidades, dando ênfase às potencialidades dela, construindo uma imagem positiva e possibilitando a acessibilidade e a aceitação da diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), foi desenvolvida a partir da Constituição de 1988, da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2014. Começou a ser amplamente discutida e implantada em 2017, nas diferentes regiões do país, onde foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a participação crítica de profissionais de ensino e da sociedade civil (BNCC, 2017). Enquanto documento de caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes, de todas as etapas da Educação Básica, deverão desenvolver durante sua escolaridade. Indica também os conhecimentos e competências a serem desenvolvidos (BNCC, 2017). Guiada por princípios éticos, políticos e estéticos, a BNCC direciona a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, de acordo com o documento, com o intuito de desenvolver uma prática educacional inovadora, a educação inclusiva faz parte da rotina do educador, uma vez que tornou-se um direito de todo cidadão. O citado documento, com a ideia de inclusão escolar, tem uma compreensão que ultrapassa a inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino comum, pois sugere repensar a escola em seu papel educacional e social, no sentido de assegurar a todos esses estudantes o direito ao desenvolvimento de competências que lhe garantam a aprendizagem, a igualdade.

Rigo e Oliveira (2021) chamam a atenção para a necessidade de mantermos um olhar mais apurado sobre o que fazemos e raciocinamos sobre a inclusão, a fim de não coadunarmos com propósitos econômicos do sistema produtivo, quando se trata da inclusão. “Não podemos desconsiderar que a inclusão tem sido um mote do neoliberalismo contemporâneo para que todos possam participar dos jogos econômicos, inclusive aqueles que possuem deficiência e que ficam à margem da produtividade” (RIGO e OLIVEIRA, 2021, p.03). Na esteira da necessidade de um olhar atento, esta pesquisa chama a atenção para o fato de não banalizar a inclusão em detrimento da equidade, que por vezes, mascaram a política social e econômica.

Nessa direção, segundo as autoras Garcia e Michels (2021) os discursos de inclusão e equidade foram articulados pelos organismos internacionais, pensando na educação como um instrumento político de redução da pobreza. Através de medidas focalizadas que contenham elementos como o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade. No que diz respeito à equidade, seus princípios favorecem o pensamento liberal na educação, onde segundo este, o que importa são os resultados de aprendizagem e não o processo de estudo, o desenvolvimento humano.

Na relação educação e inclusão, a estratégia da equidade contempla um nível de igualdade de oportunidades, mas como os sujeitos humanos vão lidar com tais oportunidades em regime de desigualdade social e educacional, numa conjuntura de ampliação das formas de exploração e de expropriações é uma questão do campo da responsabilidade individual, bem ao estilo do pensamento liberal. (GARCIA E MICHELS, 2021, p. 09).

A estratégia da equidade articulada ao eixo inclusão e educação, reafirmam as desigualdades sociais como próprias da sociabilidade do capital. A educação pode cumprir o seu papel social, na essência do termo, quando esta possibilitar à criança, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, de forma a garantir sua autonomia e independência, mas necessitamos ter a preocupação de abrir a escola

para o mundo que a cerca, oferecendo oportunidades iguais que permita a todos o direito à aprendizagem.

Rebelo; Oliveira e Kassar (org.), discutem os desafios da educação inclusiva, e compreendem que: “Garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial” (2019, p. 06). Segundo as autoras, os princípios da educação inclusiva, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146, 2015), representam uma referência fundamental para a sociedade em geral, para os governantes e os educadores, onde nos mostra que toda pessoa tem o direito de acesso à educação, pois toda pessoa tem capacidade de aprender; o processo de aprendizagem de cada indivíduo é singular; a educação inclusiva diz respeito a todos; se uma escola garantir esses direitos ela poderá ser uma escola inclusiva e a sociedade mais justa e participativa.

Para Mantoan (2003), a inclusão inflige uma viravolta no sistema educacional tradicional, demandando uma mudança de atitude que rompa com a organização dos sistemas escolares marcada por uma visão reducionista e mecanicista, que desconhece o subjetivo, o afetivo. Nesse pressuposto, a ampliação de uma cultura escolar inclusiva requer disponibilidade e compromisso de um esforço coletivo das instituições na superação de atuações cotidianas alienantes. Afirma que,

[...] incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Portanto, mais do que apenas um direito garantido, a inclusão escolar precisa ser compreendida como uma forma de garantir a participação, a aprendizagem e a autonomia dos alunos. (MANTOAN, 2003, p. 30).

Tal perspectiva, demanda por parte do professor conhecimento mínimo acerca das políticas públicas de inclusão. Em sua tese Oliveira (2020) trata da importância do professor no processo educacional de inclusão,

Para a consolidação de um sistema educacional que de fato oportunize ao sujeito o desenvolvimento de suas potencialidades mediante a apropriação ativa do saber e da participação no cotidiano escolar, o professor é figura central nesse processo, uma vez que é esse agente o responsável pela mediação da aprendizagem. (OLIVEIRA, 2020, p.19)

O conjunto desses elementos corroborou para que sancionada a Lei 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro

transtorno de aprendizagem, onde o poder público se comprometeu em desenvolver e manter esse programa de acompanhamento integral. Nesse programa, as ações do poder público, “Compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde”. BRASIL (2015). Neste sentido, reitera que o atendimento especializado, deve acontecer com a parceria entre os profissionais da educação e da saúde, incentivando a formação desses profissionais através das instituições mantenedoras.

Monteiro (2020) relata, que foram várias reformulações das políticas públicas visando transformar as instituições de ensino em sistemas educacionais inclusivos reafirmando o direito de alunos com e sem deficiências no ensino regular, porém as transformações, ainda que lentas, acontecem na área tecnológica e na adequação de espaços, mas a transformação atitudinal não acontece na mesma proporção.

Segundo Rigo (2021) a inclusão escolar está em processo de construção, contudo, os professores possuem dificuldades para lidar com este cenário, porque, estes, apresentam concepções sobre a inclusão voltadas para ações de normalização dos alunos com deficiência. Conforme a autora, a formação continuada para os educadores necessita aprofundar conceitos filosóficos que debatam a inclusão escolar e a deficiência articuladas com as diferenças.

## **2.2 Da idealização à implementação de espaços inclusivos**

Atualmente, vivemos, no que diz respeito à educação inclusiva, certa ambiguidade, ou seja, ao mesmo tempo em que a inclusão consiste em um direito social, traduzido na legislação brasileira, por outro lado temos o imperativo de uma sociedade capitalista, perpassada por valores que impõem barreiras em relação à inclusão. Tal realidade tem reforçado as desigualdades entre as pessoas nos diferentes aspectos que envolvem as questões de ordem econômica, cultural e intelectual, e em especial, no que diz respeito à promoção das oportunidades sociais de humanização.

Parafraseando Lord (2021) o aumento do número de pesquisas sobre a educação especial e a educação inclusiva configura o contexto de expansão do tema da inclusão e das políticas educacionais. Segundo este autor,

Um resultado desse processo é a oferta de formação continuada dada pelos

mestrados profissionais, como é o caso do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), visando a melhoria da formação dos professores de escolas públicas e assim o conseqüente avanço da qualidade da educação básica. (LORD, 2021, p. 61)

Através de novos programas de mestrados, novas pesquisas, conseqüentemente, corroboram com o surgimento de novas políticas públicas e novas discussões direcionadas ao debate deste assunto, se assomam diversas obras que falam sobre o tema da inclusão, no sentido de compreender o que é educação inclusiva, como conseqüência também a melhoria da educação básica pública.

Para autores como Carvalho (2000), transformar a escola em um espaço inclusivo requer a eliminação de obstáculos ao ensino, que não permanecem apenas porque as pessoas possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, mas procedem das relações entre os sujeitos e os recursos humanos e materiais, ou seja, dependem do contexto onde são criadas. Deste modo, para ultrapassar tais barreiras, necessitamos da análise de todo o contexto educativo com a identificação das limitações que impedem o sucesso na aprendizagem das crianças e que repudie qualquer tipo de rótulo.

Muito além dos desafios referentes às mudanças estruturais no espaço escolar inclusivo, outra questão a ser superada pela educação inclusiva é o tema das crenças e valores que muitas vezes são permeados de preconceitos. Nesse aspecto, Carvalho (2000) nos diz que o preconceito, dá origem a muitas dificuldades na concretização da inclusão escolar porque as pessoas com deficiência são reduzidas única e exclusivamente às suas características biológicas, como se estas se limitassem no seu desenvolvimento, afastando também as possibilidades das relações interpessoais.

Para Albuquerque (2005), as modificações de concepções podem se dar através de uma formação continuada nesse espaço educacional, através do compartilhamento de situações, medos, resistências, enfim, através das trocas entre os professores, de maneira reflexiva e comprometida com estas transformações. Um dos impasses para a efetivação da proposta de inclusão, está no sentido subjetivo que esta tem para os educadores. Outro obstáculo também, seria uma mudança institucional, ou seja, para que essas políticas públicas, esses direitos sejam efetivados é preciso pensar nas mudanças estruturais, mas acima de tudo nas mudanças atitudinais, de novas práticas nas escolas, pensando em uma inclusão

efetiva.

É muito comum visualizarmos a articulação da educação como mecanismo que permite a cidadania. José Murilo de Carvalho (2009), no livro "*Cidadania, um longo caminho*", afirma que o cidadão consiste na pessoa possuidora dos direitos civis, políticos e sociais. Fica evidente que a sociedade brasileira tem como uma de suas tarefas fazer cumprir os preceitos da lei, a fim de validar na prática que está posto na legislação, na perspectiva do direito. A experiência como profissional, tem confirmado que promover mudanças na perspectiva da inclusão é algo complexo, porém, fundamental para a garantia dos direitos do cidadão, no que tange aos direitos sociais. Segundo os autores Santos e Martinez (2016), as políticas públicas tem fundamental papel neste processo de inclusão nos espaços escolares,

A construção de uma perspectiva educacional inclusiva, cujo foco central é a transformação das instituições escolares em espaços para atender aos alunos com diferentes condições de vida e necessidades educacionais, reclama o compromisso efetivo da administração pública, para que se empenhe na formulação de políticas que sejam capazes de romper com a estrutura excludente da escola. (SANTOS; MARTINEZ; 2016, p.254)

Ao analisarmos o cenário que perpassa a sociedade brasileira, se faz importante termos outro olhar para a escola de forma a não considerarmos apenas um aspecto em detrimento de outro. Tanto as metodologias, como a arquitetura e como a dimensão da gestão, podem oferecer as condições básicas para a inclusão/exclusão. Atualmente, o modelo de educação formal tem produzido certa discriminação em relação às pessoas que não apresentam as condições para aprender no mesmo ritmo de aprendizagem.

Na perspectiva da inclusão, pelo viés escola inclusiva, cabe a ela criar estratégias a fim de incorporar seus alunos, de forma a oferecer a possibilidade para que ele adquira o gosto pela aprendizagem de forma a desenvolver sua autoestima. Contribuindo para que possam participar de forma plena do processo de construção do conhecimento, de maneira a levar em conta o respeito às diferenças, mediante a adoção de critérios e de recursos pedagógicos relativos à acessibilidade, partindo do princípio de que a educação consiste em um direito social. Conforme Seneda (2018),

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois vai além do atendimento dos alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, devendo também incluir as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. Ou seja, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, sendo condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.



(SENEDA, 2018, p.21)

Uma escola inclusiva permite o acesso para que toda criança possa ali estudar, de forma a se colocar à disposição para ser modificada, a fim de aceitar qualquer pessoa, desenvolvendo outras formas de ensinar, avaliar e designar atividades. Trata-se de uma escola que entende que é seu papel adaptar-se aos alunos. Nesta direção,

Diante de uma criança surda, contrata-se um intérprete de sinais, ao cego, oferece material em braile; ao cadeirante, carteiras compatíveis; à pessoa que necessita de digitar o aprendizado, providencia-se um computador etc. Além disso, a criança com dificuldade de aprendizado adapta-se à metodologia de ensino, para que possa absorver todo o conteúdo. (SENEDA, 2018, p.18).

A percepção de Seneda (2018) vem ao encontro do pensamento de Sebastián-Heredero (2016) que considera que é a escola a que precisa se adaptar à criança, e não o contrário. A inclusão pode acontecer independente do âmbito escolar estar inserindo alunos com necessidades educacionais especiais. Esse processo precisa ser pensado para todos, compreendendo as diversidades, as vivências, as características e especificidades de todos.

Fica evidente que a criança precisa ser o centro da preparação pedagógica e que as experiências e métodos de ensino do docente sejam específicos às necessidades destes, direcionadas para o acolhimento de todos (com necessidades educacionais especiais ou não) com atenção voltada para o protagonismo dos alunos. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil,

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. (BRASIL, 2013, p.91).

A discussão relativa à inclusão no contexto escolar carece ser compreendida como as ações encaminhadas, de forma a fazer com que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades em se tratando de qualidade e equidade, onde todos possuem a chance de aprender. Neste sentido, procurando propiciar um ambiente acolhedor e na reflexão de sua prática, o educador proporciona na criança a autoestima, confiança, capacidade de se socializar e cooperar. Compreendendo a realidade de cada um de seus alunos, toma conhecimento de seus desafios e possibilidades no ato de planejar e executar sua rotina pedagógica (MOTTA, 2014).

Para Burg (2013), quando o espaço é planejado, com o objetivo de interação social das crianças, então, este espaço configura-se numa ação pedagógica de muita significação para a criança, conseqüentemente de muita qualidade no ensino. O autor afirma que os espaços das escolas merecem destaque, não falando apenas em espaço físico, mas um espaço que possibilite as aprendizagens, as interações, as brincadeiras, que de fato propicie o desenvolvimento integral da criança. Assim, Horn (2005, p.29) aponta que “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. Um olhar atento dos professores para o espaço em que atua, pode ser um local acolhedor, com mais possibilidades de novas experiências e aprendizados. Dessa forma, conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil ,

As crianças precisam de relacionamentos consistentes, estimulantes e interativos. O desenvolvimento e a aprendizagem ideais nessa faixa etária são amplamente reforçados quando há processos sociais e relacionamentos recíprocos, responsivos, respeitosos entre elas e os adultos nas práticas ofertadas. É importante que os profissionais que trabalham com essa faixa etária engajem-se em uma cultura de pensamento, reflexão e diálogo sobre as crianças e suas infâncias, tenham um conhecimento profundo e amplo de como elas aprendem e desenvolvem-se, respondendo de maneira que melhor atenda suas necessidades e interesses individuais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.12).

A esse respeito, em sua pesquisa, Monteiro (2020, p.28) destaca que “A construção de espaços inclusivos pressupõe que todos os estudantes se sintam acolhidos e atendidos em suas necessidades”. E ainda, que este espaço deve ser construído coletivamente e vivenciado no cotidiano, desta forma mantendo uma cultura na escola. Acreditamos que um dos principais objetivos da educação para as crianças com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades/Superdotação - AH/S e TFD é o de diminuir as condições que os impossibilitam de participar do ambiente escolar e da sociedade, para o pleno exercício da cidadania.

Neste sentido, a educação inclusiva é um passo importante, rumo a essa inclusão mais abrangente, que busca promover uma aprendizagem baseada em fatos bem como, o desenvolvimento das potencialidades do cidadão. Vygotsky (1989) pesquisou com afinco o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança através do lúdico, afirma que a brincadeira no universo da criança, é um meio privilegiado

para dar significado à realidade. O autor Lev Vygotsky, tinha um ponto de vista muito positivo quanto a educação de estudantes com algum tipo de deficiência. Ele acreditava na possibilidade do desenvolvimento de mecanismos de compensação das pessoas, independentemente de sua deficiência, e afirmava que,

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade. (VYGOTSKY, 1989, p.71)

O autor defendia que todos podem aprender, apesar da deficiência, através do processo de ensino e aprendizagem apropriado e organizado. Se existe um problema, também existe possibilidades, acreditando sempre nas potencialidades do indivíduo. Assim, Lev Vygotsky acreditava na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com a finalidade de superar as dificuldades que encontra.

### 3 DEFININDO ACOLHIMENTO PARA ÁREA EDUCACIONAL

Staccioli (2013) denota no período pós guerra na Itália, uma escola de educação infantil diferente da que havia naquela região de Reggio Emilia, relatando as experiências de uma pedagogia realizada no dia a dia, a partir das relações estabelecidas entre crianças, os/as professores/as e as famílias, pois naquela época se tinha (talvez até hoje se tenha) uma visão utilitarista de que nessa etapa da educação, apenas se preparava as crianças para a alfabetização, seria uma pré escola.

Este pesquisador, como contraponto, propôs no século XXI, uma escola de infância acolhedora, oferecendo uma possibilidade para as crianças vivenciarem de fato sua infância, aprendendo e convivendo com os demais, assim respeitando os seus direitos de participar na construção do conhecimento coletivo, de serem protagonistas na escola. Proporcionando um lugar de infância de alegria e de confiança para a criança. “Acolher uma criança é também acolher o mundo interno dela, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões” (STACCIOLI, 2013, p. 28).

Para Staccioli (2013, p.25) o acolhimento na educação infantil é um método de trabalho complexo, uma ideia chave no processo educativo e deve acontecer não somente no período de adaptação das crianças, mas sempre, isto é, precisa ser constantemente acolhedora. Staccioli (2013) enfatiza que o acolhimento não é sempre tranquilo, o professor por vezes, é levado a questionar-se sobre suas atitudes e conseqüentemente seus erros. Defende que os professores trabalhem de forma colaborativa, pois o trabalho em equipe é fundamental para a harmonia entre adultos, crianças e todos os atores envolvidos, inclusive a família.

De acordo com Staccioli (2013), ser professor de educação infantil sugere um perfil intrincado de grande responsabilidade e requer o domínio de competências pedagógicas, metodológicas, culturais, psicológicas e didáticas específicas, além de sensibilidade e disponibilidade para a relação educativa com as crianças. Neste sentido o pesquisador realça o papel significativo do professor em estabelecer relações positivas com as famílias que inspirem confiança e empatia. Essa competência relacional que o mesmo atribui aos professores, também acredita ser fundamental com as crianças, quando compreende a realidade dela, quando realçam suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem, sem ressaltar pontos

negativos; dessa forma o professor encoraja o sucesso das crianças nos desafios de aprendizagem, desenvolvendo também nelas personalidades equilibradas.

As experiências que as crianças realizam na pré-escola nos diversos âmbitos do fazer e do agir podem adquirir valor cultural e dimensão cognitiva na medida em que forem estimulantes e organizadas em contextos de acolhimento. (STACCIOLI, 2013, p. 26)

O pesquisador italiano Staccioli (2013) relata que o acolhimento é um processo complexo para todos os envolvidos e gera diversos sentimentos. Assim torna-se relevante a disposição do professor e da escola de acolher as crianças de modo personalizado e lidar com suas emoções e as angústias das famílias durante os rudes momentos de separação, de ambientação no cotidiano e na construção de novas relações com as outras crianças e com outros adultos (STACCIOLI, 2013). De acordo com o autor, a atitude de acolher passa por comportamentos não verbais também, como exemplo os olhares, o tom de voz, os gestos até a postura podem influenciar; dizer algo para as crianças em tom ameaçador ou irônico pode provocar um bloqueio na sua verbalização. Do mesmo modo que, sentar-se de frente para a criança de modo que os olhares possam se cruzar, propicia um diálogo mais confortável, confere segurança e proporciona a aceitação.

No mesmo viés de raciocínio Barbosa (2010) enfatiza que acolher uma criança na escola exige dos professores atenção, competência e sensibilidade nas relações com as crianças e suas famílias. O professor, nesse sentido, acolhe as crianças de maneira que, através do seu achemo e sua presença, elas possam vivenciar sua trajetória na vida escolar de modo compartilhado com outras crianças e adultos. Para o professor compreender o universo da criança, é preciso estar com ela, observar, escutar, acompanhar seus corpos, seus gestos.

No entanto, Staccioli (2013, p.37) chama-nos a atenção afirmando que o termo escuta pode dar origem a equívocos, dependendo da área do conhecimento, pois na psicologia e na música o termo se difere do âmbito da aprendizagem, neste sentido, quando se fala de escuta, se refere a uma busca pelo adulto de hipóteses cognitivas das crianças em relação à língua, significa uma investigação de tentar compreender as hipóteses que as crianças estão construindo, assim, “Escutar significa aceitar construções que talvez não correspondam às regras usuais [...]” Staccioli (2013, p.37).

Hoyuelos (2021) que pesquisou sobre a ética de Malaguzzi e publicou sobre seus pensamentos e suas obras pedagógicas, discorre sobre a pedagogia

malaguzziana e sua concepção sobre a relação de escuta e respeito, em que esses dois conceitos são complementares. “Não é possível escutar sem respeitar, e não é possível respeitar alguém sem escutá-lo” Hoyuelos (2021, p. 386). O autor Malaguzzi, defende em sua pedagogia, o ato de escutar e observar sem julgar, sendo a maneira mais idônea de um adulto reconhecer as capacidades infantis, uma escuta desinteressada, não por uma moda, mas como uma responsabilidade ética, para mudar o fazer pedagógico enraizado em costumes didáticos, através da escuta.

A escuta dessa forma, seria um ato de cultura, de civilidade, sendo uma forma de aprendizagem permanente. Para Hoyuelos então, “Esse processo dota de dignidade tanto os educadores quanto as crianças. Não há nada mais digno para um professor do que se sentir aluno. E não há nada mais digno para a criança do que se sentir escutada e apreciada sem ser julgada.” Hoyuelos (2021,p.387) Segundo este autor, na pedagogia malaguzziana o ato do estímulo precoce desrespeitava o tempo da infância, o ritmo de aprendizagem da criança, pois Malaguzzi tinha em suas inúmeras virtudes, o respeito às crianças, o saber respeitar o tempo de desenvolvimento das mesmas. “O emocional sempre esteve presente nas teorias e nas práticas de Malaguzzi [...]” Hoyuelos (2021, p. 390).

Malaguzzi seria um ser muito criativo e colocou em prática o valor da reciprocidade e da intersubjetividade; dava valor ao ato de errar como significado direto do ato de aprender, seria uma de suas estratégias educativas, uma de suas crenças mais fortes, onde para ele, a escola era o lugar de aprendizagem para todos, professores e alunos.

Neste sentido, quando o professor assume uma postura de escuta, jamais intervém, não corrige as falas das crianças, pelo contrário, deixa tomarem corpo e moldarem hipóteses; no máximo intervém para confirmar ou problematizar algo. Assim, o professor se apresenta como o ator social imprescindível para a promoção do acolhimento por meio de práticas educativas inclusivas. Neste momento de estimulação do professor o princípio fundamental é a sua atenção, a qual está apoiando o crescimento intelectual e a capacidade de compreensão da criança,

[...] a escuta exige que o ouvinte se coloque na pele do outro, que se sintonize com ele, que mude seu modo de ver e de sentir para tentar captar o de seu interlocutor. A escuta não é uma ação passiva, um deixar acontecer, um comportamento fácil; a escuta é um agir muito ativo [...]” (STACCIOLI, 2013, p.38).

O autor afirma que “Acolher não é submissão aos eventos casuais, mas ao contrário, é reconhecer que a vida real também é cultural [...]” Staccioli (2013, p.29), e reafirma que no cotidiano escolar não há contradição entre acolhimento e ação educativa, pois é nesse cotidiano que se amadurecem os diferentes campos de experiências, favorecendo a construção do conhecimento.

### **3.1 A proposta pedagógica em Reggio Emilia nos inspira a pensar no acolhimento e na inclusão**

O sistema educacional italiano para a primeira infância de Reggio Emilia, tornou-se reconhecido como um dos melhores sistemas de educação no mundo (NEWSWEEK, 1991). Segundo os autores do livro *As cem linguagens da criança*, Edwards; Gandini e Forman (2016), esse sistema surgiu a partir de um movimento colaborativo de pais e professores, neste sentido “[...] a educação é vista como uma atividade comunitária [...] através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos abrem tópicos à especulação e à discussão.” (2016, p.23). Loris Malaguzzi, um intelectual jovem italiano, foi considerado o gênio condutor do sistema de Reggio Emilia, pois dedicou décadas de sua vida nesse projeto de ensino que se consolidou. Edwards; Gandini e Forman (2016, p.14) se referem ao sistema educacional de Reggio Emilia “[...] em nenhum outro local no mundo, existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica progressiva de uma escola e suas práticas”.

Ao sistema de educação para a infância italiano, tem-se todos os elogios por pensar na criança como o centro das atenções de todos os envolvidos no processo, é a dedicação de toda a comunidade escolar, a escuta atenta dos professores sobre as crianças e que sabem orientá-los a partir disso, que garantem resultados de qualidade. De forma sucinta, os autores Edwards; Gandini e Forman descrevem o sistema Reggio Emilia,

[...] ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático envolve a presença dos pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor. (EDWARDS; GANDINI E FORMAN, 2016, p.13).

Nesse sistema de ensino as crianças são encorajadas, através dos projetos, a tomarem suas decisões, a explorar os mais diversos ambientes, dando um sentido mais profundo para a aprendizagem, e à se expressarem através das linguagens, “[...]”

naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música”. Edwards; Gandini e Forman (2016, p.23).

Edwards; Gandini e Forman (2016) atribuíram o sucesso desse sistema em uma educação baseada no relacionamento e na participação dos sujeitos envolvidos (pais, crianças e professores). As escolas convidam à troca de ideias, é aberta e democrática; ainda que por vezes se apresentem algumas dificuldades, a participação dos adultos se torna imprescindível, com um acolhimento essencial para propiciar uma atmosfera estimulante de aprendizagem. Malaguzzi ainda diz que, para os três protagonistas, crianças, pais e professores tornarem-se mais unidos e conscientes de suas contribuições, existem as ferramentas básicas para que esta cooperação produza resultados,

Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. (EDWARDS; GANDINI E FORMAN, 2016, p.71).

Para Malaguzzi (2016), dentro de um processo ativo educacional, a maneira como nos relacionamos com as crianças as influencia e as motiva a aprender. O ambiente harmonioso propicia o desenvolvimento da criança, pois interliga o campo cognitivo com o campo da afetividade, desta forma, propiciando também as diferentes linguagens simbólicas (pensamento/ação) como também favorece a autonomia individual e interpessoal. Nesse contexto, os valores permeiam a comunicação que é recíproca entre adultos e crianças e garantem a cooperação quando eventualmente surgem problemas tanto no âmbito afetivo quanto no cognitivo; Malaguzzi in: Edwards; Gandini e Forman (2016).

Este entendimento nos remete a pensar as ações pedagógicas e nas suas implicações, de modo que, uma pedagogia que acolha as potencialidades das crianças para o aprender, uma percepção, que segundo Vygotsky (1989) implica em reconhecer as potencialidades da criança, afirmando que se pode evidenciar e explorar esse lado positivo, os adjetivos, sem dar ênfase às limitações, sejam elas quais forem. As autoras Beber e Silva (2018) compreendem esse protagonismo das crianças na educação infantil como,



Acolher o direito ontológico da criança brincar, experimentar, aprender, desenvolver-se a partir das suas necessidades e iniciativas. Nesta perspectiva, não se exige a participação do adulto, mas pelo contrário, esta participação acontece mediada por uma ética sustentada no cuidado. O cuidado enquanto percepção e atendimento das necessidades sem as quais a criança não teria condições de sobreviver. Uma ação que acolhe, constrói vínculos e dá segurança para a criança, fundada numa capacidade de “escuta” do adulto que percebe nos movimentos da criança as suas necessidades. (BEBER; SILVA, 2018, p. 160).

Este movimento de escuta por parte do professor, segundo as autoras, requer atenção, um esforço maior, porém quando este processo acontece, facilita para o profissional entender melhor as necessidades de cada criança.

Na obra, “Quando o querer torna a prática possível”, os autores colaboradores deste livro, Batista; Arauna; Ribeiro; Beserra (2021) relatam a experiência do Colégio Educar do Município de Guarulhos no Estado de São Paulo, e dizem terem alcançado bons resultados com práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras. Relatam que a instituição tinha uma missão, a de garantir uma educação de qualidade e inclusiva e que na sua trajetória, desde o ano de 1996, para se chegar aos dias atuais, construiu uma prática pedagógica pautada na formação profissional de todos os envolvidos, com estudos, planejamentos e discussões na busca de um projeto educacional amplo e humanizado. Incluíram nesta trajetória a participação efetiva de famílias e da comunidade, pois acreditavam que o desenvolvimento das crianças acontecia além dos muros da escola, envolvendo o contexto todo que ela convive, visando assim, a inclusão social. Então, de acordo com os autores, a instituição reforçou o papel do educador em instigar o interesse à estudar, desenvolver a autonomia e a motivar os estudantes, assim, ressaltam a importância dos educadores serem participantes e acolhedores,

Os educadores precisam ter a habilidade e a sensibilidade de identificar nos contextos de ensino, oportunidades para encorajar experiências que auxiliam o desenvolvimento de todos os estudantes. A prática educacional em uma escola inclusiva precisa ser flexível e colaborativa, precisando rever, repensar e se reinventar no momento dos nossos planejamentos e na construção didática em sala de aula. (BATISTA; ARAUNA; RIBEIRO; BESERRA, 2021, p. 16).

Segundo os autores, o Colégio Educar, visou uma educação para todos, independentemente de deficiências, dificuldades de aprendizagens, destacou a importância de um olhar sensível por parte de todos os envolvidos, escola, família e comunidade. Por isso, em suas formações, professores e funcionários passaram por um processo de sensibilização, com dinâmicas para entenderem o outro, para

desenvolverem um olhar e uma escuta mais atenta. E com a prática de acolher a família desde a chegada, acompanhando desde o ato da matrícula, apresentando a proposta, orientações sobre a rotina e indicações de atendimentos terapêuticos necessários, práticas essas que estão no Regimento escolar. São realizados encontros periódicos com os professores para discussões, referentes aos avanços e dificuldades dos estudantes. No período de adaptação da criança os profissionais da instituição acompanham a rotina durante alguns dias no ambiente escolar,

Neste período, realizamos as intervenções ambientais necessárias para garantir seu bem estar e para desinstalar comportamentos indevidos, ensinando comportamentos adequados essenciais para o desenvolvimento – por exemplo, ensinar a sentar na cadeira e não no chão, ficar com o sapato, não rasgar os cadernos e livros, entre outros. Também partindo das observações iniciais, traçam-se algumas estratégias para o trabalho pedagógico, considerando aquilo que o estudante já consegue realizar e no que ainda apresenta dificuldade. Com base nesses dados são realizadas as adaptações curriculares oferecendo ao estudante desafios possíveis e significativos, valorizando seus conhecimentos anteriores como oportunidades efetivas de aprendizagem. (BATISTA; ARAUNA; RIBEIRO; BESERRA , 2021, p.36).

Para os autores, as mudanças nas práticas pedagógicas do colégio, foram importantes para garantir o bem estar e o aprendizado das crianças nesse processo, e o vínculo consistente entre educador e educando, como também com a família, é algo imprescindível,

Hoje, um dos maiores desafios para nós é a construção do vínculo, porque para aprender é necessário confiar no outro e sentir-se pertencente a todo o ambiente e as pessoas que dele fazem parte. Nossa filosofia é pautada no respeito, em uma escuta sensível que explora todos os sentidos, que começa no momento do acolhimento, no toque e na valorização dos interesses das crianças[...] (BATISTA; ARAUNA; RIBEIRO; BESERRA , 2021, p. 38).

Sendo assim, a educação se insere nesse contexto, tendo a escola um papel privilegiado no processo de mediação e suporte. Todos os envolvidos na perspectiva de educação inclusiva, à criança com alguma necessidade, precisam acreditar em suas potencialidades, além das limitações. Segundo Abdalla (2016, p.14), todos os que atuam na escola são responsáveis pela inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais e a mobilização da comunidade escolar é necessária para que se firme um compromisso com a inclusão. Os empecilhos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais são característicos à diversidade humana, de modo que a criança com alguma necessidade especial tem consequência destes impedimentos e ainda se depara com as barreiras sociais e atitudinais.

### 3.2 Diálogos com a área de saúde sobre o acolhimento

Além da perspectiva da Educação, o termo acolhimento também está presente nos estudos da área da saúde. Sendo que é possível apropriar-se desse conceito, dadas as devidas adaptações e compreensões de limites aqui neste trabalho, para que possamos usá-lo como lastro teórico no sentido de reforçar a relevância de tal concepção.

De acordo com o Paradigma de Produção Social da Saúde, orientado pela vigilância em saúde e apresentado por Silva *et al* (2018), com exceção da natureza virgem, o que existe é produto da humanidade e constituído desde as suas capacidades políticas, ideológicas, econômicas e culturais, entre outras. A partir de então, um determinado grupo de indivíduos pode ser mais saudável ou enfermo. Então, a saúde de uma sociedade está sempre em processo e precisa ser observada desde um olhar multidisciplinar (SILVA *et al*, 2018).

Na saúde, então, acolhimento é visto a partir da relação entre o usuário do sistema e o serviço representado, principalmente, pelos profissionais que fazem parte da equipe médica de apoio, como enfermeiros, técnicos em enfermagem e assistentes sociais.

[...] o tema do acolhimento apresenta-nos uma outra possibilidade: a de argüir sobre o processo de produção da relação usuário serviço sob o olhar específico da acessibilidade, no momento das ações receptoras dos clientes de um certo estabelecimento de saúde (FRANCO *et al*, 1999. P 346).

Assim, de acordo com Franco *et al* (1999), o acolhimento faz parte do modelo de atenção à saúde e é uma das etapas do processo de trabalho. De forma analítica, é capaz de destacar os quesitos e o processo de acessibilidade nos quais os usuários estão inseridos dentro do sistema. A sua presença se dá em todas as relações e encontros que ocorrem nas diversas instâncias da vida, ainda que haja pouco envolvimento. “Acolher, nos serviços de saúde, significa admitir antes de tudo uma maneira diferente de viver, ou seja, a atitude dos profissionais pode ser a porta de entrada” (SILVA, 2018, p 253). E possibilitar alterações na rotina de atendimentos e na mudança de perspectiva para colocar no centro a defesa da vida, seja ela individual ou coletiva e questionar, primordialmente, as relações de acessibilidade.

Ainda seguindo a esteira conceitual de acolhimento na Saúde, encontra-se o termo relacionado à produção da subjetividade humana e atuando “[.] na produção

da realidade e, portanto, trata-se de uma dimensão que deve ser analisada ao se discutir o funcionamento dos serviços de saúde” (FRANCO e FRANCO, 2012, p. 227).

Para Franco e Franco (2012), o acolhimento tem duas partes indissociáveis: as ideias que são traduzidas na prática diária, entre elas a escuta qualificada do paciente e o vínculo entre usuário e os profissionais do sistema, questão essa que muda a forma de conceber o paciente, que passa a ser percebido como sujeito dele mesmo, com capacidade de agência e dotado de complexidade e história constituída por dimensões econômicas, sociais e políticas.

Sendo essa subjetividade ponto importante a ser levado em consideração no momento do atendimento e concebido como produção sócio-histórica formada a partir de experiências de vida, que fornecem a base para a construção e desconstrução dos sentidos dados para o mundo. Por isso, a implantação do acolhimento prescinde a educação permanente dos trabalhadores da instituição de saúde, uma vez que o processo é aberto e o tempo todo atualizado e atualizável, pois envolve subjetividades que não cessam e que são fluidas de um usuário para outro. A segunda extensão do acolhimento são os processos e tecnologias de trabalho.

Silva e Romano (2015) chamam atenção para a polissemia do termo na Saúde, o que se justifica pelo fato de combinar diversos discursos e práticas profissionais da área. Um desses sentidos está associado à equidade, integralidade e universalidade. Os autores também enxergam no vínculo e na escuta um dos momentos importantes do acolhimento, fazendo eles parte da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB, 2011), que preconiza a organização de um serviço de saúde com a proposta principal de acolher, escutar e responder positivamente às demandas dos usuários do sistema e/ou de minimizar sofrimentos e danos. “Assim, relacionamos o acolhimento com gestão do cuidado e processo de trabalho, entendendo-o como múltiplo e singular em sua dimensão de produção da saúde” (SILVA e ROMANO, 2015, p. 364).

Ainda no que se relaciona ao termo, desde a promoção da Política Nacional de Humanização (PNH), entende-se que acolher é reconhecer as necessidades de saúde de cada um, de forma única. O acolhimento deve estar presente na relação entre as equipes e os usuários do serviço e ser construído coletivamente a partir das relações de confiança. Foi também no PNH que o acolhimento passou a ter destaque ético, reconhecer e acolher o outro em todos os seus aspectos, e político, visto que espera o comprometimento coletivo (SILVA, et al, 2018)

O acolhimento apresenta-se como uma estratégia fundamental para a qualificação em uma perspectiva de promoção da 'mudança' no processo de trabalho, na reestruturação dos serviços de saúde voltados para a integralidade, a humanização, a equidade e a resolutividade da atenção e como modo de operar os processos de trabalho em saúde de forma a dar atenção a todos que procuram os serviços de saúde (SILVA, et al, 2018, p 254).

Acolher, então, pressupõe disponibilidade para escutar, enxergar e valorizar as especificidades de cada paciente para entendê-lo e solidarizar-se com ele. Está no acolhimento uma das maneiras de tornar concreta a humanização nos serviços de saúde (SILVA, et al, 2018).

Dessa forma, seria o acolhimento um quesito de garantia de acesso das demandas de saúde de toda a população de uma maneira humanizada, respeitosa e comprometida, que começa na relação entre o profissional e o usuário do serviço. Um conceito que se manifesta nas relações entre os usuários, que garante mais humanização, mais qualidade no atendimento no setor da saúde. E quando falamos em humanização também nos remete ao tratamento dado aos profissionais tanto da saúde como na educação; pensarmos em como acolher cada um desses profissionais que tiveram um período desgastante na pandemia. Neste sentido é imprescindível que os gestores da educação pensem também nos nossos professores, em como a escola recebe este profissional, em especial no período pós pandemia em que estamos vivendo.

Para pensarmos esse conceito aplicado à Educação na prática, é possível recuperar que o autor Silva (2018) entende que o termo acolhimento propõe, ou seja: rearranja o serviço para asseverar o acesso universal e o atendimento humanizado a partir de um retorno positivo das demandas, no caso, escolares e educacionais. Acolher nas duas áreas, na saúde e na educação, pressupõe então, atitudes humanizadoras por parte dos sujeitos que os compõem, entendendo e respeitando as especificidades de cada um dos que necessitam do atendimento. Uma nova perspectiva, uma mudança de estratégias no cenário de atendimento em busca de humanização.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Fez-se necessário, para os estudos desta área e a compreensão dos conceitos de acolhimento nos espaços inclusivos, a realização de pesquisa com abordagem qualitativa, realizada com os servidores das instituições mantenedoras da Educação Infantil do Município de Sinop, Secretaria de Educação Esporte e Cultura e o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

O estudo realizado deu-se com base em pesquisas científicas que baseiam-se em evidências. Segundo Chizzotti (2015,p. 333) “A contribuição de diferentes áreas científicas, com suas especificidades teóricas e originalidade investigativa, tem elevado o nível, a relevância, a diversidade de contribuições à pesquisa educacional”. Segundo Prodanov (2013) a pesquisa científica tem por base alguns procedimentos, assim, “Pesquisar cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados. A natureza da questão que dá origem ao processo de pesquisa varia”. (PRODANOV, 2013, p. 44).

Para compreender melhor o tema em questão, nos propomos a realizar uma pesquisa qualitativa com fundamentação teórico-impírica, partindo dos estudos sobre as teorias que falam do tema, a pesquisa trata-se do empirismo por ser uma pesquisa em educação e ensino, oportunidade em que são coletadas as percepções dos envolvidos na pesquisa através dos questionários aplicados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16), a pesquisa qualitativa é compreendida como,

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são [...] ricos em pormenores descritos relativos a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico.

Traçamos um caminho investigativo a partir da metodologia de natureza qualitativa, pois, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que o pesquisador, ao utilizar a abordagem qualitativa, faz uso de um conjunto de asserções que diferem das que são utilizadas quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas.

Nesta pesquisa, com o objetivo de compreender e descrever o conceito de acolhimento na prática escolar, utilizamos uma fundamentação teórico-empírica por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada na literatura especializada. Este estudo aborda, inicialmente as definições, as pesquisas sobre este tema e algumas

premissas adotadas por estudiosos. A pesquisa bibliográfica por sua vez se configura como sendo o exame de materiais de natureza diversa, e é um componente obrigatório para qualquer pesquisa. Na visão de Lakatos,

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (1992, p. 44).

A característica principal da pesquisa bibliográfica, é a de possibilitar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento, de forma a fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando do ponto de vista teórico o material a ser analisado. Realizando uma pesquisa bibliográfica sobre os temas basilares da pesquisa é possível fazer um exame de materiais de natureza diversa, ou que podem ser reexaminados, criando novas interpretações complementares.

No intuito de referendar as questões legais relativas à temática em estudo, a pesquisa utilizou a análise documental, para investigar o acolhimento no processo de inclusão. Para Lüdke (1986: 38) [...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Com o objetivo de coletar as sugestões dos participantes para elaboração do Guia de orientações, no questionário, foi elaborada uma pergunta aberta, que “[...] permite ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204).

Para a realização da pesquisa, feita com os servidores municipais que são o corpo técnico das Instituições mantenedoras da Educação Infantil no município de Sinop, Secretaria de Educação Esporte e Cultura sendo as participantes, a responsável pelo setor, assistente e coordenadoras (setor da Educação Infantil com 6 servidores) e o Setor de Atendimento Educacional Especializado, com as participantes, a coordenadora e as assistentes (com 3 servidores) deste município. Num total e adesão de 9 participantes com o termo de consentimento assinado pelos mesmos, foi realizada a aplicação dos questionários, que serviram de base para realizar a coleta de dados, para então adquirir materiais para o relatório. Como técnica

de pesquisa a utilização de questionário, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), proporciona respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato e menos risco de distorção pela influência do pesquisador. Levantados e analisados os dados coletados a partir de questionários com perguntas abertas, logo após o desenvolvimento dessa atividade, foi necessária a análise dos dados com vista à mitigação do tema estudado.



## **5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção estão organizadas as análises dos dados colhidos durante a pesquisa que incidem diretamente sobre a construção do produto educacional. Mediante a pesquisa bibliográfica e documental do tema em questão e após os resultados apontados na coleta dos dados, feita por meio de questionário aplicado aos participantes da pesquisa, o Produto Educacional começou a se concretizar como um Guia de orientações de acolhida, sugerindo o acolhimento como meio facilitador da inclusão das crianças com necessidades educacionais.

### **5.1 Analisando Documentos no contexto da inclusão e do acolhimento**

Tomando por base a dimensão legal, no Brasil, a educação se apresenta na perspectiva de um direito social determinado por documentos normativos dentre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei Nº 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, mecanismos estes considerados pelo município de Sinop-MT, mediante Resolução Nº 14/CME/2019-SINOP-MT de 21 de Agosto de 2019.

Diante do exposto, utilizamos como documentos de análises a Resolução nº 14/CME/2019-Sinop-MT (Sinop, 2019) de 21 de Agosto de 2019 elaborada pelo Conselho Municipal de Educação de Sinop-MT, que fixa as normas para a Educação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGD e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, do Sistema Municipal de Ensino do município; o Documento Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sinop (Sinop, 2019); o Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso (DRCEI, 2019), como também livros e artigos relativos ao tema.

Fundado em 14 de setembro de 1974 o município de Sinop está localizado no norte do Estado de Mato Grosso. O seu nome deriva das letras iniciais da colonizadora que projetou a cidade: Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. A população desta cidade foi formada originalmente por famílias advindas da região sul do país, na década de 1970 quando o Governo Federal lançou programas de ocupação do território nacional, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -

IBGE.

O Documento Referência Curricular para o Município de Sinop-MT versa sobre as diretrizes para a educação do município, organizadas com a participação das equipes gestoras das unidades escolares, de professores e Secretaria Municipal de Educação, sob orientação do Conselho Municipal de Educação, a partir do Documento Referência Curricular para Mato Grosso - DRCMT, que tem como fundamentação a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De acordo com este documento, Sinop é polo de referência no Norte de Mato Grosso no que se refere aos aspectos educacionais, pois possui atendimento da Educação Infantil ao Ensino Superior e cursos de pós-graduação em instituições públicas e privadas.

No município de Sinop, segundo a Secretaria de Educação Esporte e Cultura – SEEC, estão matriculados no ano de 2022, um total de 162 alunos com algum tipo de deficiência, transtornos e ou altas habilidades na educação infantil com laudo médico.

Quadro da Educação Infantil - 2022

	Baixa visão	Def auditiva	Def intelectual	Def físico	Cegueira	Sudez	Surdocegueira	Def múltipla	Síndrome de Down	Paralisia cerebral	Mobilidade reduzida	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Heler	Síndrome de Rett	Superdotação	Altas habilidades	Total
Educação infantil	01	02	15	18	-	04	-	03	05	07	10	93	02	-	01	-	01	162
Total	01	02	15	18	-	04	-	03	05	07	10	93	02	-	01	-	01	162

Fonte: Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop

Importante frizar que somente o profissional da área médica é que pode laudar uma criança (neste caso, as crianças são contabilizadas pelo laudo, porém precisamos considerar a hipótese de que o número seja ainda maior, pois há crianças sem laudo médico). Este é o número de crianças por deficiência atualizado no ano de 2022 e fornecido pelo Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop – CMEEIS. Estas crianças estão matriculadas nas 22 escolas municipais de educação infantil do mesmo município.

O Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso adota as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e no que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (2017). Segundo este documento,

Tem a finalidade de superar as desigualdades e fragmentações existentes no currículo da Educação Infantil e contribuir para a formação de professores na

indicação de proposições das ações pedagógicas, e na avaliação enquanto processo de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança. (DRCEI, 2019, p.74)

Ainda segundo o Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil - DRCEI (2019), o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil é permeado pelos eixos estruturantes - as interações e as brincadeiras. Através das experiências e vivências, as crianças se apropriam dos conhecimentos do mundo, nas relações sociais, através das ações e interações com seus pares e com os adultos.

O Capítulo VII, relativo ao funcionamento, o artigo 16 da Resolução Nº 14/CME/2019-SINOP-MT de 21 de Agosto de 2019, que fixa as normas para a Educação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, do Sistema Municipal de Ensino de Sinop-MT, menciona que:

Cada unidade escolar deve prever em seu Projeto Pedagógico Flexibilização Curricular para permitir que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação desenvolva a capacidade de aprender, tendo como meio básico o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

O texto relativo ao artigo 16 da resolução em análise evidencia que a Educação Inclusiva se concretizará nas unidades escolares quando as medidas de gestão articuladas às ações administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar enquanto práticas diárias, de um olhar atento e acolhedor, capaz de identificar as diversidades presentes neste contexto; auxiliadas pela política de construção de um sistema de educação inclusivo.

Neste sentido, com base no que preconizam os documentos analisados, e na pesquisa de Menegat, Sarmiento e Rangel (2018) os desafios que a gestão escolar enfrenta para a oferta de uma educação de qualidade e inclusiva, são muitos e dentre eles se destacam: a gestão democrática; o desenvolvimento da cultura dos direitos humanos; a existência de um projeto político pedagógico alicerçado em valores humanistas; a prática pedagógica pautada pelos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade; o desenvolvimento de competências; a qualificação profissional e a valorização dos profissionais da educação (2018, p. 133).

Em se tratando da gestão, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei

nº 9394/96, evidencia os princípios da gestão democrática relativos ao ensino. O artigo 14 da referida legislação, destaca que os sistemas de ensino público devem definir as normas de gestão democrática, por meio dos princípios, a saber: I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 15).

Tais princípios, proporcionam novidades significativas no que diz respeito à concepção da gestão do processo de ensino. Permite maior envolvimento dos atores sociais no sentido de desenvolverem o processo educacional mediante dado planejamento. Tal possibilidade se apresenta como uma inovação, tendo em vista que pressupõe a ultrapassagem da separação existente entre a capacidade de pensar e de agir.

Um dos documentos que norteiam as diretrizes do município de Sinop, o Documento de Referência Curricular para a Educação Infantil em Mato Grosso emana de uma expectativa de acolhimento às especificidades do desenvolvimento infantil. Desse modo,

[...] o professor precise pensar em situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e das crianças pequenas, respeitando sua singularidade em seus aspectos físicos, psíquicos, afetivos, sociais, especialmente entre os diferentes grupos etários (na própria Educação Infantil), bem como, entre a primeira etapa da Educação Básica e o Ensino Fundamental, propiciando-lhes uma aprendizagem e desenvolvimento integral de forma gradativa, respeitosa e harmônica, assegurando-lhes o direito de viver a infância. (DRCEI, 2019, p.75)

Diante deste documento, observamos que a função do educador necessita ser a de propiciar condições para o desenvolvimento da capacidade cognitiva nos mais diferentes contextos, desde os bebês até as crianças maiores, sempre observando as especificidades de cada um e promovendo uma aprendizagem significativa, assim assegurando à criança também o momento de viver a sua infância de forma plena.

A Resolução nº 14/CME/2019-SINOP-MT de 21 de Agosto de 2019 elaborada pelo Conselho Municipal de Educação de Sinop-MT, que fixa as normas para a Educação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGD e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, do Sistema Municipal de Ensino do município, evidencia no Capítulo I relativo a Educação Especial em seu parágrafo único que,

O atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação terá início na unidade educação infantil, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de Atendimento Educacional Especializado. (SINOP, 2019, p. 1-2).

Fica evidente que no município de Sinop-MT, a criança é visualizada como um ser de direito, que necessita de avaliações no espaço escolar, preceito defendido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que,

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p.1).

Tal artigo garante as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, contudo não potencializa a adoção de políticas educativas para os alunos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, deixando ainda sobre responsabilidade das escolas organizarem estes atendimentos.

Há que se destacar que fazem parte do roteiro de competências gerais dos docentes, segundo a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2020,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2020, p.107)

A resolução acima citada prevê que os professores tenham em sua prática pedagógica um atendimento humanizado promovendo um acolhimento para com todos os alunos, documento este que dispõe as diretrizes educacionais e juntamente com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que discute sobre as formações continuadas, refletindo também nas competências dos professores, em seu art. 8º,

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (BRASIL, 2020, p.107)

Desta forma, pensando na formação continuada, para professores que atuam

em Atendimento Educacional Especializado - AEE, porém a BNC (2019) não tem em suas especificações uma proposta de formação pensada para o contexto inclusivo para os professores de sala de aula regular, restringindo seu conhecimento nesta área.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo, em seu Art 2º, que as instituições de ensino superior deveriam prever outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p.1).

Nesta perspectiva, o acolhimento, dentre outras, compõe um instrumento catalisador das relações interpessoais e implica o desenvolvimento da alteridade, a disposição de se colocar no lugar do outro, são algumas das habilidades que deveriam ser desenvolvidas na formação acadêmica, para que, as ações dos futuros professores favorecessem àqueles que estão excluídos.

Tendo em vista que o direito a uma educação de qualidade para todos está assegurado e expresso nas várias leis do nosso país e de nosso município, pode-se afirmar que esse direito está garantido. Porém, analisando as contradições entre os valores e princípios da educação integrada e inclusiva, pela lógica de educação amparada nas sociedades capitalistas, com concepções e práticas excludentes, Kassar e Rebelo (2018) relatam em sua pesquisa que, “[...] não garantir condições adequadas de funcionamento dos atendimentos de educação e de saúde públicos implica a inviabilidade do exercício desses setores como direitos da população” Kassar e Rebelo (2018, p. 309).

Mesmo diante das políticas públicas de educação inclusiva, materializadas via legislações tais como as leis, os decretos e as portarias, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que deliberam e apresentam diferentes possibilidades para o

desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas, a realização de tal intento na prática ainda acontece de forma tímida, em especial no que diz respeito ao processo de formação dos professores para desenvolver, com eficiência, a inclusão dessas crianças.

O documento municipal que discorre sobre essa forma de receber as crianças de uma maneira geral, (pois não cita se são crianças com necessidades educacionais especiais ou não) sobre o acolhimento de maneira especial, é através do Documento Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sinop - DRC, para a Educação Infantil, que assinala que esse momento é especial e deve ser tratado pela escola e pelo professor, como muito importante para que as crianças e as famílias sintam-se “acolhidas” nesse processo.

## **5.2 Análise dos questionários aplicados aos servidores municipais de educação**

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados colhidos diante da pesquisa feita aos servidores municipais, o corpo técnico das Instituições mantenedoras da Educação Infantil no município de Sinop, Secretaria de Educação Esporte e Cultura sendo as participantes, a responsável pelo setor, assistente e coordenadoras (setor da Educação Infantil com 6 servidores) e o Setor de Atendimento Educacional Especializado, com as participantes, a coordenadora e as assistentes (com 3 servidores) deste município. Num total de 9 participantes que responderam o questionário. O perfil das crianças as quais as participantes fazem inferência são todas as crianças matriculadas na rede municipal de ensino na educação infantil do município de Sinop, ao qual o setor é responsável, pois o tema em questão abrange discussões sobre a aplicabilidade no fazer pedagógico de todos os profissionais da educação deste município. O questionário (em apêndice) foi elaborado pela pesquisadora com um total de sete questões abertas aplicadas.

Os sujeitos da pesquisa são representados pelas siglas P1 (Participante 1), P2 (Participante 2), P3 (Participante 3), P4 (Participante 4), P5 (Participante 5), P6 (Participante 6), P7 (Participante 7), P8 (Participante 8) e P9 (Participante 9) para manter o anonimato dos mesmos. Após os resultados apontados na coleta dos dados, realizada por meio de questionário aplicado às participantes da pesquisa, seguem as reflexões feitas por esta pesquisadora, com embasamento teórico, de acordo com os pesquisadores do tema.

Partimos da ideia de que em uma escola inclusiva, o ato de educar irá atender às necessidades de qualquer um dos agentes pertencentes ao processo educativo, tendo em vista que mediante as discussões, problematizações, estudos, além da formação continuada sobre as diferenças, as deficiências, o preconceito, a exclusão, a normalidade e a anormalidade, que se pode iniciar o processo de construção de um saber com base na igualdade, fraternidade, dignidade e respeito a todos, de maneira igual, mesmo sendo diferentes. (SEBASTIAN-HEREDERO; ROSSI, 2010).

Compreendida como um dos mecanismos de transformação humana, a educação enquanto prática capaz de potencializar o desenvolvimento integral da criança assume a tarefa de incluir a mesma em todas as dimensões que perpassam tal direito. Diante do tema estudado sobre o acolhimento, visto que são escassas as pesquisas sobre o assunto no país, como também pelo fato de que as leis existentes são relativamente novas, a inclusão no município de Sinop vem sendo cada vez mais discutida e o tema sobre o acolhimento às crianças na educação infantil é algo relativamente novo, que está “engatinhando”, caminhando para novas discussões nas instituições.

Visto que também existem os limites no município, que vão desde a questão financeira, que contemplam desde os espaços físicos como também de formação de profissionais. Percebe-se, então, a necessidade de se estudar mais à fundo a inclusão com olhos para o acolhimento e a necessidade da formação continuada de profissionais que atuam diretamente com estas crianças nas escolas. Desta forma, abrindo os diálogos pertinentes com relação ao acolhimento dentro deste contexto.

Em relação à questão<sup>1</sup>, que interroga: Como você define o conceito de acolhimento na política municipal de inclusão? Quais são as orientações que são sistematicamente encaminhadas às instituições de Educação Infantil? As participantes da pesquisa dizem ser de fundamental importância a acolhida da família e das crianças no espaço escolar por todos os profissionais. O acolhimento seria uma forma amorosa de receber as crianças e sua família, para que estes se sintam pertencentes à comunidade escolar, que se sintam seguros. A participante P6 relata que *“O “acolhimento” foi entendido e trazido nas literaturas pelos autores como algo que fala de aconchego, de receber o ser tão pequeno ou não, mais de forma única, considerando seu lugar no mundo, na sociedade, na família e principalmente dentro da comunidade escolar”*. Segundo ela, *“O setor de educação infantil tem entre suas*



*atribuições orientar da melhor maneira possível as instituições e oferecer formações a fim de estabelecer esses conceitos e torná-los compreensíveis e praticáveis dentro das instituições, embora sabemos que ainda não é um conceito que está totalmente consolidado e que é necessário uma formação mais intensa nessa área*". Percebe-se então, que este conceito ainda é relativamente novo e que iniciaram-se as discussões sobre sua prática nas instituições, mesmo que não especificamente direcionado às crianças com necessidades educacionais especiais, pois esta prática precisa ser diária pelos profissionais de educação no âmbito da diversidade

O acolhimento também seria as adaptações do espaço escolar para atender às necessidades das crianças em todos os ambientes da escola. Segundo as participantes, as adaptações variam da estrutura até a questão emocional para que as crianças se sintam seguras e aceitas no ambiente escolar. A participante P1 diz que, a partir da gestão democrática instalada nas escolas no ano de 2006, cada escola tem sua autonomia financeira, pedagógica e administrativa. Cada unidade escolar têm o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o seu Regimento que são de cunho particular, onde são definidas essas situações mais específicas, pois cada unidade tem a sua realidade, diante disso, cada escola poderia então formular em seu PPP especificações para atender essas crianças com necessidades educacionais especiais. Também quanto às orientações para as escolas, a P4 afirma que as orientações decorrem de ação formativa, com diálogos referentes ao fazer pedagógico com os coordenadores de cada instituição. Ainda para a participante P8 *"Em relação aos alunos com necessidades especiais temos que ter um olhar ainda mais cuidadoso para que possamos planejar um momento prazeroso, possível para todos e adaptável se necessário"*.

Um novo olhar, implica na disposição dos envolvidos para o diálogo, que necessita ser conduzido pela escuta sensível, conforme expresso por Freire (1996, p. 45), "[...] escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". Nesse sentido, a participação da criança é essencial, podendo favorecer as interações sociais entre os sujeitos (crianças e instituições) tornando o processo de inclusão significativo e refletindo nas práticas educativas.

Na questão 2, que segue: Na sua opinião, o acolhimento às crianças com necessidades educacionais especiais favorece a sua socialização com os demais e a

implementação de ações inclusivas na escola? Explique como? As participantes são de comum acordo que o acolhimento favorece ações inclusivas no ambiente escolar. Segundo a participante P1, a partir do princípio de empatia, ações que mostrem o entendimento de acolher, que podem ser manifestados entre ambos os atores, professores/alunos e alunos/alunos o tema passa a ser um agente favorável para a ação inclusiva. A participante P7 sugere que *“A escola precisa reconhecer os próprios desafios e encontrar estratégias pedagógicas para que práticas discriminatórias sejam superadas por meio de um sistema educacional inclusivo, o que gerará alterações na organização estrutural e cultural do ambiente escolar, ainda precisamos muito avançar, porém, as escolas da Rede Municipal de Sinop vêm a cada ano buscando melhorias para que todas as crianças sejam bem acolhidas em suas necessidades”*. Esta, reconhece o quanto precisamos avançar para termos de fato a inclusão nas escolas da rede municipal de Sinop, mas que a cada ano busca-se melhorias e um atendimento que supra as necessidades de cada criança na sua diversidade.

As participantes sugerem que haja rodas de conversa entre os atores para que potencialize desta forma a socialização. Indicam ainda, que a socialização é algo imprescindível nas experiências exitosas de ações inclusivas na educação infantil. Neste sentido destaco a fala de Hoyuelos (2021) que assegura que segundo Malaguzzi a escola deve acolher cada criança, em sua singularidade e para isso, necessita estar em constante evolução.

Malaguzzi sempre ensinou que as escolas devem estar em contínuo movimento, em contínua evolução com a capacidade de transgredir a si próprias, sem nunca se trair, sabendo acolher os desafios da sociedade e de cada nova criança, a cada momento”. (HOYUELOS, 2021, p. 386).

No momento em que se faz uma roda de conversa, na educação infantil, os adultos se envolvem mais nas escutas atentas em relação às crianças, pois estão ao nível do olhar delas, estão sentados de maneira a enxergar todos e de forma aberta para escutar, questionar e também falar. São momentos de trocas e de descobertas entre si.

Referente à questão 3, em que foi indagado: O acolhimento das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil acontece na perspectiva de identificação das necessidades destes, com a finalidade de elaborar ações para o seu atendimento? Como? De acordo com as participantes, existe um planejamento individual (PI) que é feito como uma espécie de documento orientativo para as

professoras de atendimento educacional especializado (AEE). A partir desse planejamento individual, identifica-se as potencialidades dessas crianças, e a partir dele, traça-se os objetivos para destacar as habilidades e minimizar as situações de dificuldades dessa criança.

Segundo a P2 para tal elaboração, este planejamento é pensado com os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com o professor de sala regular e a equipe gestora, onde os mesmos organizam na escola as adequações necessárias para atender as demandas específicas, além de ser elaborado um Plano de AEE para cada criança. Ainda, segundo a participante P3, é de suma importância, investigar as potencialidades e as dificuldades, para que se tenha o conhecimento de quais são as necessidades de cada criança, para pensar *“em ações e adaptações para a inclusão e acolhimento das mesmas”*.

Diante disso, conforme Ló (2010, p. 125), “[...] ao respeitar a subjetividade dos sujeitos, o aluno se reconhece como protagonista no seu processo de inclusão, e isto, confere um significado pessoal à sua aprendizagem”. Dessa forma, o acolhimento às crianças, pode levar em conta as expectativas, o contexto de vida e potencialidades destes, de modo que para além das leis e políticas públicas, a instituição possa instalar um processo bilateral, com o envolvimento desta e a participação da comunidade escolar, no seu processo de inclusão.

Referente a questão 4 sobre a formação, que indagou: Qual a política municipal da Secretaria de Educação de Sinop na formação dos professores? Qual a oferta de cursos de formação para professores da educação infantil sobre o tema do acolhimento para crianças com necessidades educacionais especiais? Quais atividades, neste sentido, foram desenvolvidas com as crianças? Todas as participantes dizem não haver uma formação específica sobre acolhimento às crianças na perspectiva inclusiva para os professores de sala regular. Há uma formação contínua dada pela Secretaria de educação esporte e cultura - SEEC aos professores de Educação Especial, mas de uma maneira ampla sobre a educação inclusiva. Não existe, ao menos na prática, uma política municipal com intuito de uma formação de educação inclusiva para todos os profissionais da rede. Há a formação pela escola, onde cada instituição define os temas de acordo com os anseios dos profissionais, são temas diversos, nesse sentido, caberia a instituição investigar com seus colaboradores a necessidade de se dialogar sobre o tema.

Em relação ao questionamento, a participante P6 diz que a política municipal, “[...] é uma política que não abrange toda a comunidade pedagógica como deveria, e isso a meu ver é uma falha de vários anos [...] a formação é oferecida somente aos professores que trabalham com as crianças que tem deficiência, os demais não podem participar da formação. Não saberia informar se esse tema é abordado nas formações e como é a orientação para que aconteça de maneira inclusiva”. Até o presente ano verificou-se que as formações são direcionadas aos professores de AEE. Verifica-se aqui a importância do tema ser tratado em formação contínua para todos os professores de sala de aula regular como também os profissionais da educação que fazem parte deste processo e não apenas para os professores de Atendimento Educacional Especializado. Afinal, esses professores e todos os outros profissionais da escola recebem diariamente essas crianças que precisam de acolhimento, de atenção para suas necessidades educacionais.

A participante P7 afirma ter as formações para os professores de AEE e seus coordenadores pedagógicos através do departamento de Educação especial e que neste contemplam todas as necessidades apontadas pela escola, porém não cita se essas formações contemplam o tema do acolhimento, mas afirma que “O acolhimento é necessário para todas as crianças no entanto a equipe escolar precisa ser constantemente provocada a refletir coletivamente sobre os desafios e possibilidades do trabalho com a inclusão de maneira significativa”. Vemos neste sentido, que a importância de se ter uma formação continuada para professores de sala de aula regular é muito pertinente, de acordo com as informações aqui colhidas, para se fazer concretizar a inclusão almejada.

Perguntamos à gestão da SEEC (Departamento de educação infantil e educação especial) como é a organização da gestão no sentido de auxiliar a efetivação da proposta inclusiva na educação infantil? (Questão 5 em apêndice). Existe o departamento de Educação Especial dentro da Secretaria. Em 2021 inaugurou o espaço denominado Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva onde acontece o acompanhamento para essas crianças e suas famílias com o objetivo de efetivar a inclusão através de atendimentos individuais. Nesse departamento existe uma pessoa responsável pela educação infantil e outra para atender as demandas do ensino fundamental. Ainda são feitas visitas nas instituições, junto aos gestores de cada instituição, onde buscam as informações necessárias aos atendimentos, como

a documentação de questão legal, os laudos médicos, os estudos de caso, como também são acompanhados os planejamentos individuais e relatórios semestrais junto aos professores de AEE.

Quando questionamos se (questão 6 em apêndice) a rede municipal de ensino de Sinop possui alguma lei, resolução ou projeto que oriente os professores quanto às ações relativas ao acolhimento na educação infantil, e quais seriam estas ações, então, as respostas foram, que inexistem em caráter oficial e específico. Que existem protocolos de orientações que a SEEC passa aos professores de AEE, não há nada em documentos oficiais. As orientações dadas pela SEEC, seriam que o tema em questão fosse contemplado no Plano Político e Pedagógico – PPP das instituições, onde o acolhimento e toda a dinâmica referente à criança com alguma necessidade educacional especial deveria constar neste PPP. Segundo a participante P4 *“Os demais documentos são orientativos, porém é o PPP de cada escola que deve contemplar essa ação em efetivo exercício”*.

As participantes P7 e P8 disseram que todas as informações, direcionamentos para os profissionais da escola com relação à educação especial está no Documento Referência Curricular de Sinop - DRC Sinop, no Capítulo 2, que trata sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Básica. Em análise ao documento já citado nesta pesquisa constam orientações gerais sobre a educação especial, porém nada específico com orientações para os professores de sala de aula regular quanto às ações de acolhimento para com as crianças com necessidades educacionais da educação infantil. Contém sim, as orientações quanto à formação destes professores, colocando a responsabilidade na escola de prever meios para tal,

Em seu Projeto Pedagógico as escolas devem prever condições para contar com professores capacitados e especialistas. Sendo que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam deficiência aqueles que participem de formação continuada ou tenha incluído em sua formação conteúdos sobre Educação Especial. ( DRC – SINOP, 2019, p. 69)

Como vemos, o documento aponta a necessidade da formação do professor e que as escolas em seus Projetos Políticos Pedagógicos precisam prever as condições para tal, nesta citação entendemos que a responsabilidade passa a ser da escola, em dar as condições para o professor se capacitar. Exime-se a responsabilidade da gestão, das instituições mantenedoras da educação infantil de oferecer essa

capacitação. Ainda consta no documento que,

No currículo da educação inclusiva e de uma só escola para todos, o professor da Educação Especial são todos os professores no sentido de que os docentes das classes regulares devem estar preparados para atender e acompanhar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação e ajudá-los a construir uma autoimagem positiva, uma visão de mundo real e se aceitar como diferente. (DRC – SINOP, 2019, p. 59)

Podemos perceber que no documento para se construir uma escola inclusiva, atribui-se a ela a responsabilidade de capacitar seus profissionais, todos os envolvidos no processo de inclusão, para estarem preparados para receber essa diversidade.

Como finalização do questionário e também para abirmos espaços para debates sobre o tema, deixamos aberto para as participantes da pesquisa darem suas sugestões sobre desenvolver um produto, um projeto sobre. Nem todos quiseram fazer sugestões, alguns preferiram ampliar o debate falando um pouco mais sobre os espaços de inclusão e de acolhimento, onde na educação infantil propiciamos rodas de conversa com nossas crianças independentemente de terem alguma necessidade educacional especial ou não. Nesses diálogos que temos com as crianças é possível muitas vezes identificarmos alguma necessidade como também as potencialidades de cada uma. Por isso é fundamental o olhar atento do professor, a empatia, desenvolvendo uma maior sensibilidade através desses momentos interativos.

Percebeu-se também que a falta de entendimento, de clareza dos profissionais da educação, sobre o tema da inclusão, das necessidades educacionais especiais e a educação especial, implicam na falta de interesse sobre o assunto, na falta de espaços inclusivos ou talvez dar a devida importância sobre o assunto em questão, deixando por vezes apenas o setor da educação especial como responsável por responder sobre os direcionamentos que cabem à todos da gestão.