

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE**  
**NACIONAL**

JARLISSE NINA BESERRA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO**  
**INCLUSIVA:** uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que  
compõem o público-alvo da educação especial

São Luís

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE**  
**NACIONAL**

JARLISSE NINA BESERRA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da educação especial

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos formativos de professores para Educação Inclusiva.

São Luís

2022

Silva, Jarlisse Nina Beserra da.

Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da educação especial / Jarlisse Nina Beserra da Silva. – São Luís, 2022.

168 f

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva.

**Elaborado por Giselle Frazão Tavares - CRB 13/665**

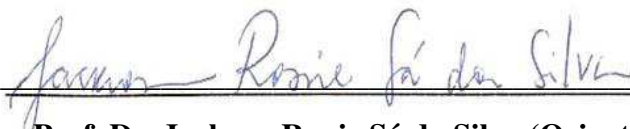
**JARLISSE NINA BESERRA DA SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da educação especial

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

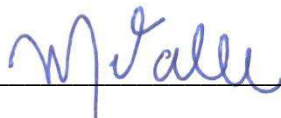
**Data da Aprovação: 19/10/2022**

**BANCA EXAMINADORA:**



---

**Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)**  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)



---

**Profa. Dra. Mariana Guelero do Valle (Examinadora Externa)**  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)



---

**Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus (Examinadora Interna - PROFEI)**  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de amor. E por todo amor recebido nessa caminhada até aqui eu agradeço a Deus por ter me dado a chance de ser acolhida por pessoas tão especiais nessa jornada.

Aos meus pais, Maria da Conceição Viana Nina e João Beserra da Silva por todo apoio e carinho recebidos, desde sempre.

Ao meu filho, Dylan Ferreira Nina, meu amor maior. Eu sempre tento ser melhor por nós.

Ao meu companheiro de vida, Carlos Henrique Fonseca Ferreira, que foi minhas mãos durante muitos dias em que elas estavam escrevendo esse texto.

À minha irmã, Jarlene Nina Beserra da Silva e suas injeções de ânimo. Grata por você acreditar em mim e por não me fazer esquecer jamais que somos vitoriosas.

A todos os professores e professoras que passaram por minha trajetória. Carrego um pouco de vocês a cada conquista e tenho muito orgulho disso. Em especial, agradeço ao Professor Jackson Ronie Sá da Silva. A sua companhia nessa jornada de pesquisa tem se mostrado a cada dia mais preciosa e me sinto muito feliz em ser orientada por um ser humano tão acolhedor e um pesquisador de tamanha competência.

Às professoras que fazem parte da banca de avaliação desse estudo, a Profa. Dra. Mariana Guelero do Valle e a Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus. Agradeço a oportunidade de dividir com vocês a experiência da pesquisa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão pelos valiosos ensinamentos, pelo direcionamento acadêmico e por oportunizar inúmeras possibilidades de crescimento profissional nas discussões propostas durante as disciplinas ministradas.

Às professoras participantes da pesquisa, sei que as lutas diárias são muitas e contar com o apoio e amizade de vocês foi fundamental para a chegada até aqui.

A todos os colegas do PROFEI, em especial, às colegas Ana Paula Almeida Ferreira e Maritânia dos Santos Padilha, por toda partilha e aprendizado durante esse processo de construção não só profissional, mas também pessoal. Gratidão por toda troca, acolhimento, incentivo e torcida.

Ao meu grande amigo, Jocy Meneses dos Santos Junior, que durante todo esse processo me acolheu e incentivou. Agradecerei sempre por ser uma inspiração de pessoa e de pesquisador em minha vida.

Agradeço às crianças que passaram por minhas salas de aulas, em especial a Antônio Henrique, Diego e Lucca. A chegada até aqui foi pensando muito em vocês e as lembranças de nossa convivência se fizeram presentes por todas as páginas desse estudo.

Também gostaria de agradecer a Universidade Estadual do Maranhão e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede pela oportunidade e confiança em todo o percurso de aprendizagem.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e à creche e pré-escola de tempo integral UEB Carlos Salomão Chaib.

Por fim, agradeço às tantas mulheres que vieram antes de mim e me abriram as portas para a chegada até aqui.

## RESUMO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, dentro da Linha de Pesquisa Formação de Professores, traz como objetivo geral analisar as rotinas pedagógicas dos professores da UEB Carlos Salomão Chaib, diante do atendimento às crianças público-alvo da educação especial (PAEE), para a elaboração de uma proposta pedagógica inclusiva. Tem como objetivos específicos: Identificar as percepções dos professores sobre educação inclusiva; Problematizar a inclusão na rotina pedagógica dos professores, a fim de estabelecer um espaço de formação continuada; e Elaborar uma proposta pedagógica, de maneira colaborativa, com orientações didático-metodológicas para melhorias na rotina pedagógica docente, frente à inclusão de alunos PAEE na escola objeto de investigação. As discussões realizadas neste trabalho perpassam três categorias centrais de análise: Educação Inclusiva, Rotinas Pedagógicas e Formação Continuada de Professores. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, pautada nos Estudos Culturais. O ambiente deste estudo é a Creche e Pré-Escola de Tempo Integral UEB Carlos Salomão Chaib, uma instituição vinculada à Rede Pública Municipal da cidade de São Luís, no Estado do Maranhão. O universo da pesquisa é composto por 5 professoras da Educação Infantil, que atuam na instituição pesquisada. Para a coleta das informações dessa pesquisa, foram utilizadas entrevistas em grupo focal, no formato de rodas de conversas, bem como registros no diário de campo e documentos oficiais. Para a organização e análise dos dados, utilizamos o método de análise do conteúdo de Bardin (2011). Os resultados apontam que as percepções das professoras sobre Educação Inclusiva revelam similaridades com a ideia de integração, que necessita ser superada. Também foi possível verificar que há desconhecimento sobre aportes teóricos e metodológicos para a Educação Inclusiva e sobre a legislação vigente que a ampara. Examinamos também que os desafios encontrados pelas professoras no cotidiano escolar são agravados pela ausência de suporte necessário e que, dentre os aspectos que envolvem a rotina das professoras, há a necessidade de refletirem sobre como o excesso de demandas da dinâmica escolar reverbera em suas práticas no atendimento das crianças PAEE, em meio às suas especificidades. Observamos, ainda, a valorização dos momentos de formação continuada como oportunidades para buscar novas estratégias de atuação. Assim, os resultados desse estudo foram determinantes para a elaboração de uma proposta de formação continuada de professores para Educação Inclusiva em creches e pré-escolas de tempo integral, que se apresenta como o Produto Educacional desta dissertação.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Rotinas Pedagógicas. Formação Continuada de Professores.

## ABSTRACT

This dissertation, presented to the Networked Professional Master's Program in Inclusive Education, from Maranhão State University – UEMA, within the Research Line Teacher Education, brings as general objective to analyze the pedagogical routines of teachers of UEB Carlos Salomão Chaib, in the face of serving the children who are part of the Target Population of Special Education (TPSE), for the development of an inclusive pedagogical proposal. It has as specific objectives: To identify the perceptions of teachers about inclusive education; To problematize the inclusion in the pedagogical routine of teachers, in order to establish a space for continued education; and To develop a pedagogical proposal, collaboratively, with didactic and methodological guidelines for improvements in the pedagogical routine of teachers, regarding the inclusion of TPSE students in the school under investigation. The discussions held in this study go through three central categories of analysis: Inclusive Education, Pedagogical Routines and Continuing Formation of Teachers. Regarding methodology, this is an action research, of qualitative approach, based on Cultural Studies. The locus of this study is the UEB Carlos Salomão Chaib, Full-Time Nursery and Preschool, an institution linked to the Municipal Public Network of the city of São Luís, in the state of Maranhão. The universe of the research is composed of 5 teachers of early childhood education, who work in the researched institution. For the collection of information in this research, focus group interviews were used, in the format of conversation circles, as well as field diary records and official documents. For the organization and analysis of data, we used the content analysis method of Bardin (2011). The results indicate that teachers' perceptions of Inclusive Education reveal similarities with the proposal of integration, that needs to be overcome. It was also possible to verify that there is a lack of knowledge about theoretical and methodological contributions to Inclusive Education and about the current legislation that supports it. We also examined that the challenges faced by teachers in their daily school routine are aggravated by the lack of necessary support and that, among the aspects that involve the routine of teachers, there is a need to reflect on how the excess of demands of the school dynamic reverberates in their practices in attending children with special needs. We also observed the valorization of continuing formation moments as opportunities to seek new strategies for action. Thus, the results of this study were determinant for the development of a proposal for the continuing formation of teachers for Inclusive Education in full-time daycare centers and preschools, which is presented as the Educational Product of this dissertation.

**Keywords:** Inclusive Education. Pedagogical Routines. Teachers' Continuous Education



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANARC	American National Association of Rehabilitation Counseling
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Professora de Educação Infantil
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva]
PME	Plano Municipal de Educação
PTT	Produto Técnico Tecnológico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
SAEE	Superintendência de Educação Especial
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ROTINAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 A Educação Inclusiva e a Educação Infantil .....</b>	<b>20</b>
2.1.1 Interloquções entre as trajetórias da Educação Infantil e da Educação Especial na perspectiva inclusiva .....	21
2.1.2 Apontamentos sobre educação inclusiva: um abismo entre legislação vigente e as práticas nos contextos escolares? .....	28
2.1.3 A proposta de Educação Inclusiva no contexto da Rede Pública Municipal de São Luís.....	36
<b>2.2 Impressões das culturas escolares nas rotinas pedagógicas de professores da Educação Infantil.....</b>	<b>41</b>
2.2.1 A construção das culturas escolares por uma proposta inclusiva.....	42
2.2.2 Professores: sujeitos diversos presentes para a Educação Inclusiva .....	46
2.2.3 Compreendendo a rotina enquanto uma rede discursiva.....	50
2.2.4 A rotina da escola de Educação Infantil e a rotina do professor: as duas faces de uma mesma moeda .....	52
<b>2.3 A formação continuada de professores para Educação Inclusiva.....</b>	<b>55</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Tipos de método científico e pesquisa .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2 Participantes da pesquisa .....</b>	<b>61</b>
<b>3.3 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>62</b>
<b>3.4 Local da pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>3.5 Etapas da pesquisa.....</b>	<b>63</b>
<b>3.6 Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa .....</b>	<b>65</b>
<b>3.7 Equipamentos e materiais da pesquisa .....</b>	<b>66</b>
<b>3.8 Procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa .....</b>	<b>66</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 Os encontros com as professoras .....</b>	<b>69</b>
<b>4.2 Percepções iniciais das docentes sobre a Educação Inclusiva.....</b>	<b>71</b>
<b>4.3 Desafios encontrados pelas professoras para o atendimento de crianças PAEE ....</b>	<b>75</b>
<b>4.4 Sentidos das rotinas pedagógicas das professoras diante do atendimento das crianças que compõem o PAEE na instituição pesquisada .....</b>	<b>76</b>
<b>4.5 Proposições para Educação Inclusiva na creche e pré-escola pesquisada.....</b>	<b>79</b>

<b>5 A PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>81</b>
<b>5.1 O desenvolvimento do Produto Educacional.....</b>	<b>81</b>
<b>5.2 Apontamentos sobre a estruturação do Produto Educacional .....</b>	<b>83</b>
<b>5.3 As Oficinas Pedagógicas .....</b>	<b>84</b>
<b>5.4 Acesso de Divulgação do Produto Educacional .....</b>	<b>86</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C – O Produto Educacional .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética e Pesquisa .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO B – Autorização para pesquisa de campo .....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Venho fazendo, ao longo de minha trajetória enquanto professora, muitas descobertas. Descobertas que dialogam com meu conhecimento sobre o mundo e sobre mim mesma. Antes mesmo de entender o ofício de um educador, ainda criança, minha predileção era ser a professora: de bonecas, de amigos e até da minha irmã mais velha. A brincadeira de criança, sem pretensões adultocêntricas<sup>1</sup>, mas revestida de um tanto de ousadia, foi despertando o interesse sobre que caminho eu poderia seguir, enquanto sujeito atuante na sociedade.

As lembranças da infância se tornam muito presentes ao me perceber chegar até a escrita deste texto, ao trilhar pelos caminhos desta pesquisa, pois muitas são as personagens que carrego por suas entrelinhas, por minha própria subjetividade. Impossível seria não resgatar as memórias. Ao botar meus pés pela primeira vez na escola, aos 4 anos de idade, lembro-me perfeitamente da alegria de estar ali e da admiração que tinha por minha professora. Pairava uma atmosfera de encantamento quando a ouvia contar histórias, cantar e cuidar de toda a turma. Lembro dos abraços, do cheiro da escola, da afetuosidade com a qual se encontravam as trajetórias de tantas pessoas, dos sujeitos diversos que preenchiam aquele espaço. Espaço de aprendizagem, de convívio, de valores, de lembranças. Estas, deixaram traços marcantes em minha percepção sobre a educação escolar e sua importância na vida das crianças e principalmente no meu agir profissional nestes 15 anos em que tenho me dedicado a exercer a função docente.

Essa primeira experiência escolar, com certeza, orientou minha admiração pela profissão, que fora amadurecida ano após ano, encontrando professores e professoras ao longo do percurso. Até mesmo os que tentaram me colocar em caixas, me ajudaram a desenvolver o senso crítico necessário para sair delas. Sei que a chegada até aqui carrega um pouco de cada um. Embora não conhecesse com profundidade as histórias de vida desses profissionais e as angústias cotidianas que a prática profissional pudesse lhes impor, sei que deixaram em mim muitas de suas impressões e que me ajudaram a construir mais que conhecimentos científicos, mas a minha própria identidade, nas maneiras de ser, de estar e de intervir no mundo.

Entre estas contribuições, os professores e as professoras encontrados pelo caminho de minha formação, auxiliaram a conquista da tão sonhada vaga na universidade pública para o curso de Pedagogia, onde comecei minha graduação ano de 2002, na Universidade Estadual do

---

<sup>1</sup> Segundo Santiago e Faria (2015), o adultocentrismo pode ser considerado um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea e que muitas vezes cerca o cotidiano do professor. Ele se centra na figura do adulto em detrimento às possibilidades da criança, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser.

Maranhão (UEMA). Durante o processo de formação acadêmica, pude conhecer as imensas possibilidades da Pedagogia, muitas mais do que eu poderia enxergar enquanto aluna, pois os profissionais da educação se constituem enquanto uma categoria que tem muita experiência no campo antes mesmo de estudá-lo cientificamente e isso não pode nos orientar no sentido de que já compreendemos tudo que se passa na escola, pois o trabalho docente exige a assunção de uma intencionalidade pedagógica e de aporte teórico e metodológico para a construção de uma ação educativa que tenha compromisso com uma função social.

Nesse sentido, a graduação em Pedagogia me deu oportunidade de conhecer e refletir sobre aspectos da minha própria história enquanto aluna e a perceber a complexidade que envolve a prática docente. As reflexões se tornaram ainda mais fecundas, quando no campo de estágio supervisionado, onde encontrei muitos professores supervisores de estágio desestimulados, cansados de sua rotina e que muitas vezes desencorajariam e questionariam o porquê da minha continuidade no curso ao explicitarem as dificuldades que eles passavam no dia a dia. Diante disso, passei também a me questionar com frequência se este seria realmente o melhor caminho a seguir, tendo em vista a precarização do trabalho docente e os determinantes históricos, sociais e políticos que muitas vezes tendem a revestir o papel do professor com o clichê de “trabalhar por amor”, onde sua autopercepção passa muitas vezes a ser construída diante da figura semelhante à de um mártir.

Motivada pela necessidade de enfrentamento à uma realidade que parecia um tanto inerte, concluí minha graduação em Pedagogia em 2006 e no mesmo ano fui aprovada em um concurso público para docência na educação básica pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Luís (SEMED), no estado do Maranhão. Iniciei então minha carreira docente, atuando primeiramente na zona rural da cidade, onde pude experienciar várias realidades nas escolas de ensino fundamental que me trouxeram à tona profusas inquietações a respeito dos meus limites enquanto professora diante das situações de vulnerabilidade social às quais as crianças comumente estavam sujeitas. Principalmente as crianças com algum tipo de deficiência, que geralmente sofriam exclusão dentro e fora dos muros da escola. Muitas foram as situações de exclusão de alunos com deficiência observadas neste período e na mesma proporção implodiam relatos sobre as angústias carregadas por professores que não sabiam o que fazer para atender a todos, inclusive as minhas.

Diante dos desafios encontrados na zona rural, resolvi transmutar os sentimentos de impotência, que perpassam muitas vezes pelo cotidiano profissional, na oportunidade de aprender, embarcando em mais uma graduação, no curso de Bacharelado em Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Durante o processo de formação, pude ampliar

meus horizontes quanto à inclusão e às políticas públicas voltadas ao atendimento a pessoas com deficiência, e perceber como nos debruçarmos sobre a temática da diversidade é importante para que possamos pensar em equidade e em uma sociedade mais justa que possa superar a comum regência histórica da estigmatização.

No ano de 2010, comecei a trabalhar com a Educação Infantil na zona urbana e, em 2017, conquistei a aprovação em mais um concurso público, para ocupar a vaga de professora na mesma rede municipal de ensino em que já trabalhava. Nas creches e pré-escolas, me confrontei com práticas diversas no que diz respeito ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da educação especial (PAEE), definidos, segundo a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015, como os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

No entanto, em todos espaços havia algo em comum: a falta de formação concernente à Educação Inclusiva, principalmente diante das práticas educativas com crianças com deficiência, geralmente atreladas à ideia de integração ou exclusivamente pertencentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como ausência de estrutura adequada e falta apoio mútuo entre os professores nas instituições, o que deixava os profissionais isolados em seus questionamentos, buscando solitariamente caminhos para dar conta de atender a todas as crianças ou os trazia o sentimento de fracasso onde a desistência era muitas vezes recebida como um alívio.

Diante disso, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos, ir em busca por metodologias que contribuíssem mais a fundo para a minha prática educacional com os alunos que compõem o PAEE e para que eu pudesse compartilhá-las com meus colegas de profissão. Então, comecei a participar de um grupo de estudos independente, em 2015, no qual a temática da inclusão se apresentava diante dos relatos, de estudos dirigidos e experiências de professores vinculados à rede municipal de São Luís. Essa experiência foi bastante construtiva, pois a troca de saberes entre uma diversidade maior de professores e professoras permitiu a ampliação das reflexões sobre os desafios e possibilidades da atuação profissional diante da educação inclusiva nas escolas de educação básica de nosso município.

Em 2019, iniciei meus estudos na Especialização em Arte, Mídia e Educação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Nessa oportunidade, tive contato com algumas possibilidades de tecnologias assistivas. A especialização teve grande importância em minha formação principalmente pelo contato com a diversidade de sujeitos atuantes em diferentes áreas do conhecimento que expressaram a necessidade de refletir a inclusão e exclusão em diversas instâncias sociais.

Ainda em 2019, fui encaminhada para atuar em uma creche e pré-escola de tempo integral. Quando me vi atuando exclusivamente no contexto da Educação Infantil de tempo integral, pude perceber o quão peculiar é sua rotina e como as demandas encontradas são mais diversas devido ao próprio tempo de permanência de crianças e dos profissionais na instituição. As observações do cotidiano se mostraram mais um desdobramento das reflexões sobre a inclusão das crianças que constituem o PAEE nesses espaços, pois em muitas ocasiões as crianças não cumpriam o tempo destinado à educação escolar em virtude da própria carência de assistência e metodologias adequadas que lhes garantissem a permanência em jornada de tempo integral.

Observando ainda as minhas próprias dificuldades de atuação e percebendo os desafios da rotina dos profissionais envolvidos no processo educativo frente ao atendimento de crianças PAEE, urgi a necessidade de me aprofundar na temática, com vistas a buscar estratégias para a rotina pedagógicas dos professores que pudessem contribuir com a Educação Inclusiva.

Nesse sentido, ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em 2020, a realização de um sonho começava a amadurecer os caminhos da pesquisa. O desenvolver deste estudo emerge da necessidade de lançar olhares à rotina do professor frente aos desafios e possibilidades que a jornada de tempo integral em creches e pré-escolas nos impõem quando diante da proposta de Educação Inclusiva.

Levando em consideração que a proposta de Educação Inclusiva se delineou no Brasil, no ano de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, e certificou o direito de um atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como a partir da Nova Política Nacional de educação especial, publicada em 2008, onde é apresentada a perspectiva da educação inclusiva e regulamenta questões importantes para a implementação de um modelo inclusivo, os profissionais da educação passam a atuar no sentido de oferecer condições adequadas, recursos educacionais frente às necessidades educacionais de cada aluno e não mais dar ênfase apenas na deficiência que o aluno apresenta, devendo, para isso, adaptarem-se para atender às necessidades de todos. Dessa maneira, como salienta Abdalla (2016, p. 79), “[...] a inclusão exige um ensino de qualidade e conseqüentemente exige da escola brasileira novos posicionamentos, o que implica numa atualização do ensino e conduz ao aperfeiçoamento dos professores e de suas práticas”.

Nessa perspectiva, fui motivada ainda pelo meu papel enquanto professora-pesquisadora, no qual foi se tornando inevitável o florescer de reflexões que demandavam a

necessidade de formação continuada de professores, observando sua rotina como ponto crucial de colaboração com a Educação Inclusiva, pois,

[...]a educação de discentes com necessidades Educacionais Especiais, seja no contexto do ensino regular, seja em formas de atendimento especializado, permite aos professores em atuação rever os referenciais teórico-metodológicos e os incentiva, face ao enfrentamento das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada (FREITAS, 2008, p. 21).

Nesta direção, Duarte (2013) aponta que os momentos de formação continuada se configuram como uma oportunidade de refletir sobre o habitual e através dele podem ser discutidas possíveis soluções. Para tanto, há de se reconhecer e valorizar a importância do trabalho coletivo sistemático e de colaboração a fim de definir metas e vislumbrar o potencial transformador que os momentos de formação podem ser capazes de edificar.

Saliento ainda que a necessidade de um olhar para a rotina pedagógica dos professores para proposições de formação continuada que contribuíssem com a Educação Inclusiva foi aguçada através dos estudos e discussões realizados durante este curso de pós-graduação, motivada principalmente pelos Estudos Culturais em educação, que favoreceram a percepção da Educação Inclusiva de maneira mais abrangente, com vistas a superar a percepção da inclusão como um status imperativo do Estado e considerar com maior profundidade a temática, pois uma investigação minuciosa, pode contribuir para o desvelar sobre as condições materiais e subjetivas a que estão sujeitos os professores em sua rotina, percebendo-os em amplas dimensões.

No campo dos Estudos Culturais, as reflexões estão associadas à própria formação dos sujeitos, as suas relações e aos discursos por eles implementados, pois a “[...] diversidade [...] é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença” (SILVA, 2016, p. 101).

Nessa construção, é importante que o pensar em uma educação que atenda a diversidade dos sujeitos, muitas vezes “contrasta com a realidade de cada escola, seu contexto, suas condições materiais e seus membros, gerando movimentos nas representações sociais e na constituição da cultura escolar (SCAVONI, 2016, p. 40).

Então a escola, como aponta Foucault (1987), é uma das instituições de verdade e poder. Assim, as rotinas pedagógicas de professores não estão alheias às relações que se estabelecem numa hierarquia legitimada pelas próprias tensões que lhe são próprias, podendo ser compreendidas como uma rede discursiva. Nesta direção, a rotina pode ser concebida como uma categoria pedagógica que integra as intenções educativas constitutivas do trabalho docente para garantir um atendimento de qualidade para as crianças (MANTAGUTE, 2008).



Há de se verificar, no entanto, como parte constituinte da rotina pedagógica do professor, que a sua formação continuada, apontada em muitos estudos como ação inerente indispensável ao trabalho docente, enfrenta alguns desafios quando traz à voga a relação com a educação numa perspectiva inclusiva e mais especificamente ao atendimento dos alunos que compõem o PAEE, pois como destacam Zerbato e Mendes (2018, p. 148) o insucesso ou fracasso escolar dos processos educativos frequentemente recaem “sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum, o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos”. Por isso, é preciso que “ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 148).

Nessa perspectiva, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: como a formação continuada de professores pode contribuir para educação inclusiva na rotina pedagógica de professores da Educação Infantil?

Através da problematização proposta, esta pesquisa acolhe como lócus a creche e pré-escola UEB Carlos Salomão Chaib, instituição pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), no estado do Maranhão. A instituição, inaugurada em 2019, está localizada na zona urbana de São Luís, no Bairro da Chácara Brasil, e funciona em regime de tempo integral, sendo única instituição de Educação Infantil do município que atende a crianças de 2 a 5 anos de idade, no período das 08:00 às 17:00, diariamente. O universo da pesquisa compreende 5 professoras que atuam na instituição pesquisada.

A pesquisa tem como objetivo central analisar as rotinas pedagógicas dos professores da UEB Carlos Salomão Chaib, diante do atendimento às crianças público-alvo da educação especial (AEE) para a elaboração de uma proposta pedagógica inclusiva. Desse objetivo geral, são trazidos como desdobramento os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a percepção dos professores sobre Educação Inclusiva;
- Problematizar a Educação Inclusiva na rotina pedagógica dos professores a fim de estabelecer um espaço de formação continuada;
- Elaborar uma proposta pedagógica, de maneira colaborativa, com orientações didático-metodológicas para melhorias na rotina pedagógica docente frente à inclusão de alunos PAEE na escola objeto de investigação.

Tendo por norte esses objetivos, geral e específicos, se fez necessário debater sobre as categorias centrais de análise que embasam a construção deste trabalho: Educação Inclusiva, Rotinas Pedagógicas e Formação continuada de professores, além de resgatar conceitos que

estão entrelaçados a elas, tais como: Educação Inclusiva, diversidade, Educação Infantil e cultura escolar.

Assim, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, que se caracteriza como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Por considerar ainda a escola como um espaço constituído por uma gama de significados e discursos e onde se relacionam sujeitos sociais históricos e culturais, esta pesquisa se dará a partir de uma abordagem qualitativa, pois:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...] (MINAYO, 2002, p. 21).

Para compreender as normativas que orientam o trabalho pedagógico na instituição, concernentes às categorias de análise propostas, o estudo também pretende se utilizar de ferramentas de análise da pesquisa documental, compreendendo que ela caracteriza enquanto:

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Foram utilizadas também, como ferramentas da pesquisa, levantamento de material bibliográfico, e entrevista em rodas de conversa previamente agendadas com os docentes que atuam na UEB Carlos Salomão Chaib. A coleta de dados se deu a partir da entrevista em grupo e relatos dos professores colhidos durante as rodas de conversa, dos registros no diário de campo, disponibilizado para cada participante, assim como também utiliza de documentos oficiais. A pesquisa tem caráter participativo, na qual o pesquisador atua como moderador no processo por meio de grupo de discussões.

Compreendendo que o rigor metodológico é fundamental para garantir a qualidade das investigações, salienta-se que a análise dos dados se inscreve como etapa fundamental no processo de pesquisa, pois tem a função de:

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte (MINAYO, 1994 *apud* TEIXEIRA, 2003, p. 199).

Dessa forma, a pesquisa intenta analisar os dados a partir da análise de conteúdo, definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para subsidiar a análise dos dados, a pesquisa se apoiará nos Estudos Culturais visto que se entende o espaço escolar e as práticas educativas realizadas nesse espaço como atos políticos de caráter formativo onde se inscrevem relações de poder, assim:

[...] a base teórica dos Estudos Culturais, filiada à perspectiva pós-estruturalista, constitui uma vertente de análise que abre possibilidades importantes para a investigação científica que tenha como centralidade os processos culturais que envolvem as relações sociais e de poder na esfera da educação, mídia, comunicação, cinema, literatura, artes, arquitetura dentre outras, afinal, tais campos constituem-se como práticas sociais e discursivas imersas em relações de poder (PEREIRA; DINIS, 2017, p. 87).

Neste sentido, as reflexões e escritos apresentados neste trabalho estão pautados, principalmente em autores como: Abdalla (2016), Aranha (2001), Barbosa (2000, 2006), Bueno (2008), Foucault (1987, 1994), Garcia (2017), Hargreaves (1999), Jannuzzi (2004), Mendes (2011, 2017), Sasaki (2007), Scavoni (2016), Sklliar (2006), Sawaia (2003), Viñao Frago (1996), Zerbato e Mendes (2018), entre outros.

No intuito ainda de oportunizar possibilidades teórico-metodológicas em educação e como exigência dos Mestrados Profissionais, é feita a proposição de um Produto Técnico Tecnológico – PTT, cabendo-se destacar que:

[...]o desenvolvimento de produtos não é uma atividade trivial e revela vários desafios, dentre elas: a adoção de linguagem apropriada ao público a que se destina; capacidade de replicação por terceiros; internacionalização; disponibilidade para livre acesso e acessibilidade por pessoas com deficiência (GONÇALVES *et al.*, 2019, p. 76).

Assim, aponta-se o PTT do tipo proposta pedagógica, no intuito de oferecer orientações didático-metodológicas para a rotina pedagógica dos professores frente ao atendimento das crianças PAEE com vistas aperfeiçoamento do trabalho docente no espaço escolar. É válido destacar ainda, que a proposta se orienta em direção a uma construção colaborativa entre os sujeitos da pesquisa para que possam ser ampliadas as possibilidades de atuação diante da educação numa perspectiva inclusiva.

O estudo proposto envolve temas relevantes que já apresentam um extenso referencial bibliográfico concernente à educação inclusiva e à Educação Infantil, mas esta pesquisa apresenta originalidade ao propor a análise da relação direta entre esses temas e lançar um olhar para a rotina pedagógica dos professores enquanto uma rede discursiva, uma vez que grande parte dos estudos no campo comumente consideram a rotina pedagógica das instituições escolares de Educação Infantil, com enfoque na organização de seus tempos e espaços, sendo necessário também reconhecer e problematizar as atividades de rotina do trabalho docente, que

não se restringem à execução em si de atividades com as crianças, mas tem uma demanda ampliada que a antecede e a sucede, sendo fundamental analisar os determinantes envolvidos em sua rotina pedagógica docente como fatores de interesse à Educação Inclusiva e às suas (im)possibilidades pedagógicas de atuação.

Como ordenamento teórico-metodológico, essa pesquisa apresenta 6 seções. Sendo a seção 1, intitulada de *Introdução*, onde é apresentada de maneira sucinta a motivação para a chegada ao estudo e a justificativa para a escolha do tema, o problema da pesquisa, uma breve explanação sobre o lócus e o universo da pesquisa, os objetivos centrais e específicos, as categorias centrais de análise e conceitos norteadores, assim como são apresentados aspectos gerais da metodologia da pesquisa, as ferramentas, o tipo de pesquisa, o método de abordagem e o método de procedimento, além de citar as principais referências de estudo, apresentar brevemente o produto pedagógico fruto deste trabalho e descrever a estrutura organizativa do texto.

Na segunda seção, intitulada de *Educação Inclusiva, Educação Infantil, Formação continuada de professores e Rotinas Pedagógicas*, se apresentam três subseções: Na subseção 1, *Educação inclusiva e a Educação Infantil*, apresentam-se as interlocuções entre as trajetórias da Educação Infantil e da Educação Especial na perspectiva inclusiva e traz apontamentos sobre o distanciamento entre a legislação vigente às práticas escolares no que tange a educação inclusiva. A subseção 2, *Impressões das culturas escolares nas rotinas pedagógicas de professores da Educação Infantil*, traz fundamentações sobre os conceitos de culturas escolares, apontando a importância dos professores e construindo uma compreensão da rotina pedagógica docente enquanto uma rede discursiva. Nessa subseção ainda são tecidas observações a respeito das rotinas da escola de Educação Infantil e a rotina do professor. Na subseção 3, intitulada de *A importância da formação continuada de professores para a Educação Inclusiva*, se resgata o papel da formação como processo contínuo da carreira docente e enseja o protagonismo da colaboração como elemento fortalecedor do aprimoramento das práticas pedagógicas para com as crianças que compõem o PAEE.

A terceira seção, intitulada de *Procedimentos metodológicos*, é apresentada a metodologia da pesquisa até a defesa da dissertação junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e tem como subseções: *Tipos e Métodos Científicos da Pesquisa; Participantes da Pesquisa; Local da Pesquisa; Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa; Etapas da Pesquisa; Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa; Equipamentos e materiais da pesquisa; Procedimentos de coleta e Análise dos dados da pesquisa.*

Na quarta seção são apresentados os *Resultados e Discussões*, compartilhando os dados coletados e analisados através dos encontros com o grupo de professoras nas rodas de conversa e relacionadas à discussões teóricas sobre o estudo. Nessa seção apresentamos os resultados referentes às categorias de análise do estudo que intitulam as subseções: *Percepções sobre a Educação Inclusiva; Desafios encontrados na atuação profissional frente ao atendimento de crianças PAEE; Sentidos das rotinas pedagógicas das professoras diante do atendimento das crianças que compõem o PAEE e Proposições para Educação Inclusiva na creche e pré-escola pesquisada.*

Na quinta seção, intitulada *Proposta de formação continuada de professores: O Produto Educacional* apresentamos o desenvolvimento da proposta de formação continuada de professores que se explicita através das seguintes subseções: *O desenvolvimento do Produto Educacional; Apontamentos sobre e estruturação do Produto Educacional e As Oficinas Pedagógicas.* Em cada uma delas, buscamos discorrer sobre o processo de construção do Produto Educacional.

Por fim, são tecidas as *Considerações Finais* desse estudo, em que serão explanados os pontos centrais de descoberta desse processo de investigação.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ROTINAS PEDAGÓGICAS**

Nesta seção, é apresentada a revisão bibliográfica sobre as categorias centrais de análise que fundamentam esta pesquisa. A primeira subseção é intitulada de *Educação inclusiva e a Educação Infantil*, apresentando as interlocuções entre as trajetórias da Educação Infantil e da Educação Especial na perspectiva inclusiva e trazendo apontamentos sobre o distanciamento entre a legislação vigente às práticas escolares no que tange a educação inclusiva.

A segunda subseção intitulada de *Impressões das culturas escolares nas rotinas pedagógicas de professores da Educação Infantil*, traz informações e reflexões sobre os conceitos de culturas escolares, apontando a importância dos professores e construindo uma compreensão da rotina pedagógica docente enquanto uma rede discursiva. Nessa subseção ainda são tecidas algumas observações a respeito das rotinas da escola de Educação Infantil e a rotina do professor, considerando que ambas carregam características peculiares e são fundamentais para o entendimento da complexidade do trabalho docente a que essa pesquisa pretende analisar.

A terceira subseção tem título *A importância da formação continuada de professores para a educação inclusiva*, onde se resgata o papel da formação como processo contínuo da carreira docente e enseja o protagonismo da colaboração como elemento fortalecedor das aprendizagens humanas.

### **2.1 A Educação Inclusiva e a Educação Infantil**

Neste item são abordadas as subseções relacionadas aos aspectos históricos e normativos sobre a educação de crianças que compõem o PAEE. Inicialmente se propõe a verificar alguns pontos de intersecção entre a trajetória histórica da Educação Infantil e da Educação especial numa perspectiva inclusiva, a fim de que emerjam as primeiras reflexões para com o trato de sujeitos que tradicionalmente se mantiveram à margem da sociedade. Em seguida são apresentados alguns apontamentos sobre educação inclusiva diante da legislação vigente e seu comum distanciamento nas práticas educativas dos contextos escolares.

### 2.1.1 Interloquções entre as trajetórias da Educação Infantil e da Educação Especial na perspectiva inclusiva

A Educação Infantil e a educação especial na perspectiva inclusiva, respeitadas as especificidades dessas duas trajetórias, possuem aproximações no que tange às suas próprias constituições. Essa interlocação aponta para a reflexão sobre as concepções e perspectivas que foram historicamente conjecturadas pelas lutas sociais e apresentam uma similaridade de condições, pois estes dois públicos, crianças e sujeitos que se inscrevem no PAEE, durante séculos foram excluídos, estigmatizados e colocados na condição de subalternidade diante da sociedade.

Tanto a educação dos sujeitos que compõem hoje o chamado PAEE, a educação das crianças pequenas e muito pequenas, está relacionada às questões sociais demandadas pelo processo histórico que envolve as exigências das mudanças nos processos produtivos e consequente reconfiguração dos sistemas familiares e das próprias concepções que se tem de criança, infância e das noções construídas socialmente acerca de deficiência. Assim, podemos destacar que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p. 14).

Nesse processo, podemos resgatar de forma gradual, como a criança foi sendo (des)percebida na dinâmica histórica, a partir de uma concepção platônica, onde ela era tida como um “devir a ser”, sendo projetada sua existência ao futuro e desprezada no presente, como orientava a idade Clássica, na qual vigorava a noção da criança enquanto um ser inferior, excluído, em virtude de sua própria natureza. Segundo Platão (2010), essa “natureza” deveria ser trabalhada, através da educação, que teria uma função política, para criação de um bom cidadão:

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

Assim, na visão platônica, a criança é caracterizada por dois pontos principais: possibilidade e inferioridade. Possibilidade de vir a ser um sujeito a exercer uma função política, e de inferioridade, já que no seu presente, era um ser desprezado, excluído, devendo ter uma formação direcionada e normativa.

A concepção de infância na Antiguidade Clássica, como um “devir a ser”, repercutiu na Idade Média, enfatizando que durante esse período não havia um “sentimento de infância”, este

sentimento “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 156).

Na época medieval, as crianças exerciam atividades domésticas e interações juntamente com os adultos, não havendo nenhuma diferenciação, o que é reforçado pela inexistência de qualquer suporte teórico da época sobre as crianças e seu desenvolvimento nesse período,

[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto (POSTMAN, 2011, p. 29).

Dessa forma, segundo Ariès (1981) as crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços e situações, mas também carregavam distinções no tratamento, baseadas na hierarquização social. Até o século XV o cuidado das crianças era de inteira responsabilidade da mãe e suas aprendizagens desenvolvidas ao longo do contato com os adultos, no seio familiar.

As crianças das classes sociais altas eram vistas como objeto divino, comumente paparicadas em meio aos seus privilégios, enquanto para as crianças pobres foram sendo construídos arranjos alternativos para o seu atendimento. Estes envolviam desde o uso de redes de parentesco, de “mães mercenárias” até a criação de “rodas” construídas em muros de igrejas e hospitais para recolhimento de bebês abandonados (OLIVEIRA, 2002).

Apenas aos fins do séc. XVII, foram aparecendo as primeiras instituições escolares, primeiramente na perspectiva de oferecer cuidados básicos de higiene, já que índice de mortalidade infantil era bastante significativo, e fora potencializada o século XVIII, repercutindo a outras esferas da sociedade, daí que “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade” (KRAMER, 2006, p. 14).

Sarmento e Vasconcellos (2007) consideram que já nos séculos XVII e XVIII, se dão mudanças profundas na sociedade, constituindo o período histórico em que a moderna ideia da infância traz um carácter distintivo, de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

No decorrer dos séculos XIX e XX esse crescimento com a preocupação em cuidados com as crianças se intensifica, defendidos os espaços para seu atendimento específico, como as creches e jardins de infância, o que Barbosa (2006, p. 77) denomina de “*infância atendida*”, devendo ser ressaltada a existência de “infâncias”, por exemplo, as crianças burguesas não eram atendidas como a criança abandonada, como as que eram deixadas nas rodas de expostos, como



a criança explorada nas fábricas ou, ainda, privada de condições dignas de existência. Para alguns setores da elite a ideia de educar crianças pobres não seria bom para a sociedade, portanto, para elas bastava uma educação de ocupação e piedade (OLIVEIRA, 1995).

Nesse processo de institucionalização da educação de crianças é válido ressaltar que muitas delas também foram retiradas do convívio social para a inserção em colégios internos “[...] A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (ARIÈS, 1981, p. 195).

No século XX, muitos estudiosos fortaleceram interesse sobre a especificidade da infância para produção de novas ideias ou “sentimentos de infância”, contribuindo para que ela se tornasse uma categoria social. A visão sobre as crianças passa a ser sustentada como seres de direitos na qual a criança e a família ocupam um lugar central na dinâmica social:

Com o estabelecimento de uma nova ordem política, social e econômica, impulsionada por diversos fatores, dentre os quais o capitalismo industrial, o neoliberalismo e suas consequências (migrações, surgimento da família nuclear e burguesa, adstrição da criança à família e ideia de escola), ocorreram transformações que influenciaram a organização da estrutura familiar e, conseqüentemente a vida das crianças (DE PAULA, 2004, p. 3).

Historicamente, as instituições pré-escolares surgem no Brasil constituídas mediante a necessidade de atendimento assistencialista para a criança e sua família, e se amparava na articulação de interesses políticos, médicos, pedagógicos, religiosos. Nesse processo histórico houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muita das vezes formada por voluntários, pois:

[...] antes da institucionalização das leis que asseguram os direitos a educação, a política vigente para a infância era de cunho social e assistencialista. Sem fins educativos, a creche, visava amenizar as carências, o desamparo, a pobreza e outras mazelas sociais. As crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos eram atendidas em creches mantidas por instituições sociais e comunitárias, tendo em vista minimizar os riscos sociais. Essa política assistencial não se ampliava a todas as crianças, somente ao atendimento de crianças sem deficiência. (BRUNO, 2008, p. 32).

Foi a partir da Constituição de 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, passando também a ser amparado legalmente, o reconhecimento da criança enquanto sujeito sócio-histórico e culturalmente em construção. Nessa perspectiva há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em leis os direitos da criança enquanto cidadã, como orienta o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), e a nova LDB, Lei nº9394/96, que incorpora a Educação

Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino:

Art. 29 -Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Atualmente, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) agrega, como objetivo da educação básica, a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, devendo essa proposta ser acolhida desde a Educação Infantil, assim como enfatiza que através do exercício de seus direitos de aprendizagens e campos de experiência, à criança seja oportunizada a promoção de suas capacidades, envolvendo o seu desenvolvimento pleno, a participação ativa na vida social. Compreendendo-se que, no processo de constituição do sujeito, a qualidade das relações sociais a que ele está exposto é que determinará o seu processo histórico de apropriação cultural.

É percebido, portanto, que ideia de infância se formou muito lentamente, ao longo dos últimos séculos, ela se configura enquanto construção social, assim como o papel atribuído às crianças, enquanto grupo, foi se modificando, “[...] no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variação e mudança em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico etc.” (SARMENTO, 2001, p. 13).

Entre essas variáveis se encontram as condições físicas e intelectuais que envolvem o lugar dos sujeitos na sociedade de maneira hierárquica. Essas condições, quando expressas na contravenção de padrões normalizantes, fora historicamente agredida, invisibilizada e alvo de múltiplas determinações limitantes da participação dos sujeitos em sociedade.

Especificamente a deficiência, era contemplada enquanto imperfeição humana, segundo Gugel (2007), as crianças que possuíam algum tipo de deficiência eram comumente abandonadas em locais ermos ou sagrados, visto que seu nascimento era visto como um castigo de Deus ou estaria relacionado aos efeitos da feitiçaria e à manifestação diabólica, devendo por isso serem castigados as crianças em busca da purificação. Segundo Jannuzzi (2004, p. 9), crianças com deficiências eram “abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”.

Em contraponto a essa perspectiva, partindo dos anseios cristãos em que se pregava a doutrina caridade, a partir do século IV iam surgindo pela própria incumbência da Igreja as instituições hospitalares que abrigavam indivíduos com deficiências, porém Mazzotta (2005, p.

16) aponta que “a própria Igreja, ao colocar o homem como a imagem e semelhança de Deus passaria a reforçar a ideia de que as imperfeições estariam à margem da condição humana”.

Essas instituições, de cunho hospitalar, eram incumbidas de proteger e cuidar das pessoas com deficiência, muitas vezes retirando-os do convívio social. Essa retirada, segundo Aranha (2001), constitui o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da sociedade com a deficiência: *o paradigma da institucionalização*.

A partir da Revolução Industrial, em meio à latente miséria de muitos, segundo Kassar (1999, p. 4), “houve uma grande população de pobres, mendigos e indivíduos com deficiência que se reuniam para mendigar”. Assim como nesse mesmo período, as anomalias genéticas, as guerras e epidemias deixaram de ser as únicas causas das deficiências, pois as condições precárias de trabalho na sociedade urbano-industrial causavam acidentes e doenças profissionais, fizeram emergir novas demandas, o que exigia um enfoque na atenção mais especializada e não só atendida a nível institucional como era o caso do cuidado requerido dos hospitais ou abrigos.

Foi se constituindo então um aprofundamento para o campo biológico a fim de buscar explicações para as deficiências a nível fisiológico e anatômico, e em mesma direção começou a surgir uma preocupação com a educação dessas pessoas deficientes, ainda que marcada por iniciativas oficiais isoladas, como no caso brasileiro, em que, o atendimento escolar especial se deu a partir das instituições criadas pelo Imperador Dom Pedro II<sup>2</sup> e, segundo Mazzotta (2005), já na primeira metade do século XX já havia, ainda que com morosidade, implantação de muitos estabelecimentos com finalidades educativas para pessoas com deficiências<sup>3</sup>.

O século XX trouxe algumas mudanças de paradigmas que apontam para a necessidade de inserção concreta dos indivíduos na sociedade e de meios que lhes permitissem essa integração, com o surgimento de ajudas técnicas. Aliado a isso, muitas contribuições de estudiosos atuaram no campo da educação para um olhar que não concebesse apenas as limitações, mas as possibilidades dos indivíduos. Entre estes estudos, Lúria (2010, p. 34) explana sobre a importância dos estudos de Vigostky para essa mudança de paradigma, ressalta que ele “concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-

---

<sup>2</sup> O atendimento escolar especial para indivíduos com deficiência teve início, no Brasil, através de decretos do Imperador Dom Pedro II, em 1854, através da criação do Imperial Instituto dos meninos Cegos (Atual Instituto Benjamin Constant) e em 1857, ano em que foi fundado o Imperial Instituto de Meninos Surdos – INES.

<sup>3</sup> Segundo Mazzotta (2005) já na primeira metade do século XX havia cinquenta e quatro estabelecimentos para tal finalidade de ensino regular e onze instituições especializadas. Nesses locais eram fornecidas oficinas para aprendizagem de ofícios.

se mais por suas forças que por suas deficiências”. Entendendo também que, no processo de constituição do sujeito, a qualidade das relações sociais a que ele está exposto é que determinará o seu processo histórico de apropriação cultural, ou seja, desenvolvendo suas funções superiores se estiver exposto à cultura de seu grupo social.

Os estudos de Vigostky, tiveram forte influência sobre a educação especial brasileira, cuja perspectiva se apresenta nas leis que regem atualmente o atendimento às crianças com deficiências nas instituições públicas, mas é importante salientar, contudo, como aponta Jannuzzi (2004) que a defesa por uma educação das pessoas com deficiência nesse contexto fora dependente de um direcionamento também econômico, visto que os gastos com instituições assistenciais que garantiam a manutenção desses indivíduos, geravam maior custo ao Estado que alguma proposta que lhe objetivasse a inserção no mercado de trabalho, surgindo assim, segundo Aranha (2001), o *paradigma de serviços*, que tinha como objetivo “ajudar as pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade” (ANARC, 1973 *apud* ARANHA, 2001, p. 12), fortalecendo a ideia de integração.

Nesse sentido, como ressalta Aranha (2001, p. 14), a defesa pelos direitos humanos e civis desse público “se fundamentou na ideologia da normalização, favorecendo tanto o afastamento da pessoa das instituições como dos programas comunitários para o atendimento de suas necessidades”. Assim, as escolas e classes especiais foram se fortalecendo, visando prioritariamente a capacitação para as salas denominadas anormais. Nessa perspectiva, ganhou cada vez mais força o estigma de indivíduo atrasado perante os níveis de normalidade exigidos para a sua convivência com as pessoas ditas “normais”.

Kassar (1999, p. 23) aduz que “as classes especiais públicas surgiram pautadas na necessidade científica de separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas”. Nesse contexto, a partir das lutas sociais em torno da discussão sobre o lugar dos indivíduos que não alcançam o padrão normalizante imposto socialmente, foi se estabelecendo a necessidade de superar os argumentos científicos que respaldavam a segregação sob a égide da prioritária preparação desses indivíduos que se encontravam fora das condições de acompanhar atividades em níveis estabelecidos, foram ganhando força os movimentos sociais de pessoas com deficiências e suas famílias em torno de uma proposta democrática de educação.

Nesse processo, surge um outro paradigma apontado por Aranha (2001), o *paradigma do suporte*, que parte do pressuposto da convivência não segregada e do acesso aos recursos disponíveis a todos os cidadãos. Emergem assim variados tipos de suporte, social, econômico,

físico e instrumental, com vistas às rupturas de barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiências à vida cidadã.

A partir dessa perspectiva, emerge a tendência de luta pela inclusão social, que dá embasamento à educação numa perspectiva inclusiva, estabelecendo *o paradigma da Inclusão*, com vistas a superar a exigência de adaptação única do indivíduo à sociedade, como no caso da integração, para que a sociedade possa também promover mudanças que acolham o desenvolvimento e garantam sua participação dos sujeitos com deficiências na vida social.

O paradigma que cerca a educação numa perspectiva inclusiva, iniciado a partir da década de 90 ainda carrega consigo muitos equívocos associando-se à ideia de integração e com ela se orientam ainda muitas práticas e olhares aos sujeitos com deficiências, e segundo a terminologia utilizada em tempos atuais, a todos que se inscrevem no PAEE, ainda com traços de exclusão.

Nesse sentido, entendemos que a diferenciação em que foi respaldado historicamente o atendimento das crianças e dos sujeitos que compõem o PAEE demonstra a percepção e exclusão, que a sociedade tinha e tem em relação às diferenças físicas, sensoriais, sociais, econômicas e culturais.

Levando em conta a especificidade da faixa etária atendida pela Educação Infantil, etapa primeira da educação básica, onde as crianças se relacionarão com uma maior diversidade de sujeitos e elementos constitutivos da vida em sociedade, torna-se relevante pensar a educação inclusiva nessa etapa de ensino e às práticas educacionais que circundam as (im)possibilidades de execução propostas inclusivas.

A reflexão se orienta a partir de sua própria constituição histórica que fora respaldada através de uma intenção compensatória, onde o foco se encontraria na crença sobre a impossibilidade dos sujeitos de se fazerem autônomos, tanto por preconceitos de ordem geracional, no caso das crianças, como nos entraves respaldados no capacitismo<sup>4</sup>, ou em ambos, quando estas crianças se encontram constituindo o PAEE. Essas percepções se revelam enquanto processos constitutivos de hierarquização que operam a regulação e produção das desigualdades.

Nesse sentido, Nunes (2015, p. 43) aponta que a construção histórica da educação especial numa perspectiva inclusiva e da Educação Infantil, apresenta uma similaridade de

---

<sup>4</sup> Segundo Dias (2013, p. 2), “Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas”, nos levando a compreender que o capacitismo é um preconceito social.

condições, pois estes dois públicos, durante séculos foram excluídos, estigmatizados e colocados na condição de subalternidade diante da sociedade.

Assim, ao fundir os olhares para a Educação Infantil e para educação inclusiva, é inerente perceber as problematizações que operem para uma visão integral do desenvolvimento, buscando refletir qual o enfoque que orienta as práticas pedagógicas diante das crianças que compõem o PAEE, e sobre a necessidade de mudança de perspectiva: da exaltação para com as limitações dos indivíduos em direção à valorização das potencialidades dos sujeitos. Essa mudança de paradigma exige um olhar peculiar frente às demandas específicas, pois esta visão de limitação se revela tanto em virtude da faixa etária atendida, como também pela deficiência, transtorno ou dificuldade apresentados. Nesse sentido, Carneiro (2016) alega que as escolas de Educação Infantil não estariam preparadas para o atual contexto educacional e que

[...] a possibilidade de reflexão para estudiosos da Educação que se preocupam com a qualidade do serviço oferecido pela escola, especialmente em momento de mudança de paradigma como o que estamos atravessando [...] (CARNEIRO, 2016, p. 860).

Esse despreparo se daria diante dos desafios encontrados nos contextos escolares que podem ir desde a ausência de estrutura física adequada para o atendimento das especificidades dos alunos e que lhes garantam a acessibilidade, quanto a partir da falta de (in)formação dos profissionais envolvidos com a educação de crianças que compõem o PAEE, assim como também à falta de investimentos e de políticas educacionais inclusivas que superem o distanciamento entre as normativas legais e às práticas pedagógicas voltadas a este público.

### 2.1.2 Apontamentos sobre educação inclusiva: um abismo entre legislação vigente e as práticas nos contextos escolares?

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi iniciada uma onda de reforma no sistema educacional brasileiro, que demandou uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa a necessidade de alcançar a equidade e qualidade do ensino, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola. Nessa perspectiva, num contexto em que uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, expressa-se no inciso III do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 o direito de as *peessoas com necessidades especiais* receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino.

É salutar refletir que a ideia de inclusão na educação brasileira, como ressalta Garcia (2004, 2017), foi permeada por matizes que sustentariam as políticas de inclusão sob a vital necessidade de gestão da pobreza permanente, de formas: gerencial, humanitária e

pedagogizante. Segundo a autora, no cerne gerencial estaria a visão da educação como um serviço. Em sua forma humanitária, as expressões seriam provenientes dos conceitos humanísticos, como os de justiça social e solidariedade. Já o matiz pedagogizante remeteria ao juízo de alinhar as mudanças da sociedade com uma educação adequada *aos novos tempos* e, a partir daí “os discursos políticos sobre inclusão apontam para um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação de professores” (GARCIA, 2017, p. 22).

Dessa forma, tendo vista essa necessidade de reformulação da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) veio tanto atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988, cujo enfoque estava voltado mais especificamente aos indivíduos com deficiências, quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular, intencionando assim, uma educação democrática que pudesse atender a todos. A LDB em vigor, tem um capítulo específico para a Educação Especial e afirma no § 1º, do artigo 58 que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996). Também destaca no § 2º do mesmo artigo que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 5).

A partir dos aspectos legais, torna-se relevante o pensar que a educação brasileira, em uma perspectiva inclusiva, foi conduzida por uma política educacional inscrita mais propriamente sob égide da educação especial, como se apresenta na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 19), onde se propõe a chamada “integração instrucional”, entendida como um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum”, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”, ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, direcionando-os para a Educação Especial.

Nesse sentido, Garcia (2017) salienta que as políticas de educação especial foram fundamentadas pela perspectiva inclusiva na medida em que se pautavam em um processo de inserção dos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino (na esfera estadual e municipal), nas classes comuns das escolas de educação básica.

Para que houvesse então, a constituição de uma proposta de educação brasileira, numa perspectiva inclusiva, cabia a “[...] necessidade de a escola reorganizar-se para cumprir seu papel político-ideológico de reprodutora da concepção de mundo neoliberal, sendo expressão

dessa organização a Conferência Mundial de Educação para Todos” (CASSIN, 2008, p. 64), havendo, porém, a necessidade de ressaltar que:

O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira (MENDES, 2011, p. 106)

Nesse sentido, a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien (WCEFA, 1990), e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), marcos de abrangência mundial, cujo Brasil é país signatário, sinaliza-se a educação como um direito de todas as pessoas, independente de quaisquer diferenças, e é dever da escola oferecer serviços adequados para atender a diversidade da população, intencionando mudanças para uma perspectiva inclusiva a partir do princípio fundamental de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas devem, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes (UNESCO, 1994).

Esse princípio fundamenta uma mudança de paradigma da inclusão escolar como uma “nova missão da escola” (HARGREAVES, 1996, p. 8-9), que veio a substituir o velho paradigma da integração, expressando ainda, segundo Bueno (2008), a necessidade para além de uma matrícula obrigatória, mas também, a modificação das políticas e das práticas educacionais.

Assim, foi se constituindo a proposição sobre a necessidade de um novo olhar para as diferenças em sala de aula, o qual se denominou de modelo educacional inclusivo. Para Mantoan (2003, p. 16) este processo prevê “a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. A diversidade, portanto, deve encontrar nas escolas um espaço de acolhimento, onde os alunos possam estar incluídos no contexto escolar, onde não se encontrem barreiras.

Kassar, Rabelo e Oliveira (2019) relatam que as primeiras tentativas para uma educação que realmente atendesse aos alunos com necessidades educacionais especiais se deram no ano de 2001 quando o Ministério Público interveio nas diretrizes da Educação Especial no Brasil. Com os avanços nos debates sobre educação inclusiva, que ganharam nos movimentos sociais de luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência, foi delineada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 5), que embasa “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.



Ainda em 2008, o Decreto 6.571, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 6) e reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Assim, a proposta inclusiva na educação brasileira encontra-se corroborando com Zerbato e Mendes (2018, p. 148), quando destacam o direito à educação dos alunos “do público-alvo da Educação Especial em classes de ensino comum [bem como] os serviços de apoio especializados que devem ser implantados para a efetivação da inclusão escolar”, assegurando, além do seu acesso, condições para a sua permanência.

Há, contudo, um certo distanciamento no que diz respeito às imposições legais e práticas efetivas nos contextos escolares, visto que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008a, p. 1).

Nesse sentido, é importante refletir sobre de que forma a legislação vigente reverbera sob as práticas educacionais, conduzindo a reflexões sobre os próprios conceitos que envolvem as noções sobre a inclusão. Bueno (2008) e Mendes (2017) nos provocam reflexão sobre esses conceitos que circundam o campo da inclusão comumente aplicados nos discursos e pesquisas no campo educacional e nas próprias leis que os regem.

Segundo Bueno (2008, p. 49), “se o conceito de inclusão escolar, ao ser analisado criticamente mostra a sua fragilidade, a população ao qual ela se dirige é ainda mais ambígua”. Considera-se, no entanto, pertinente analisar que, a inclusão escolar:

[...] pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação de um aluno na classe comum da escola regular, bem como definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania conforme define a Constituição Brasileira, como fins da educação no Brasil (MENDES, 2017, p. 66).

Nesse sentido, há necessidade de problematizar as questões que envolvem a inclusão em uma amplitude maior, para além da escola, mas levando em consideração sua especificidade no âmbito educacional, verificar que a “Inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 58).

Não há, pois, como discutir a educação inclusiva, sem refletir sobre as relações que envolvem a inclusão e a exclusão, cuja intenção não estaria no sentido de dicotomizá-las, mas partir da compreensão de sua interdependência, pois,

Trata-se de usos mais abrangentes e previstos em uma curva com gradientes diferenciados de normalidade. Tais gradientes, criados a partir do estabelecimento do normal, apontam o anormal e a necessidade de se falar de exclusão e, por decorrência, de inclusão (LOPES, 2009, p. 158).

A normalização se origina a partir da ideia de um ordenamento, necessário em muitos aspectos, inclusive dentro da perspectiva de reivindicação e conquista de direitos onde se busca o estabelecimento de normativas que lhe confirmam legalidade. A normalização também pode ser, em mesma medida, dotada de uma perversidade quando relacionada aos binarismos.

Esses binarismos se propõem a impor uma dualidade existencial, entre o normal e o anormal. Assim, se há existência de um padrão de normalidade, tudo que foge a ele é estigmatizado como anormal. Ao mesmo passo que a anormalidade, carregada de sentido pejorativo, está intrinsecamente relacionada à exclusão e por conseguinte a necessidade de lutar pela inclusão.

A própria apresentação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva se destaca que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 5)

É pertinente salientar, nesse sentido, ainda que as propostas encontradas nas leis vigentes caminhem em direção à necessidade de superação das exclusões dentro e fora da escola, há de se assumir que pertencemos a uma sociedade tradicionalmente excludente. Brasil (2008a, p. 7) aponta que “sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar”. Isso pressupõe que há uma ânsia de adaptar os alunos PAEE a um padrão normalizante para que assim possam usufruir das possibilidades de convívio e terem o “privilégio” de desenvolver suas aprendizagens na coletividade e, caso não correspondam aos anseios e expectativas, segundo os critérios estabelecidos por estes padrões homogeneizantes, tendem a ser excluídos, ainda que estejam presentes na escola, portanto,

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na

mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

A igualdade de acesso não é, por si só, garantia de inclusão, ela é um primeiro passo em terrenos desnivelados. Corroborando com Mendes (2017), ao conceber que não somente a educação que segrega é discriminatória, mas também a que iguala, oferecendo o mesmo ensino a todos sem atender as necessidades diferenciadas que se apresentam e os fatores que corroboram para o sucesso (ou não) da escolarização de crianças que compõem o público-alvo da educação especial vão muito além da “ação de incluir”. Essa negação quanto às especificidades dos sujeitos e em consequência à própria normalização de seu fracasso gera, o que Sawaia (2003, p. 58) denominou como *inclusão perversa*, ou seja, uma inclusão que provoca tristeza, “anulando a potência de ação e reforçando o sofrimento ético-político”.

Quando apenas a ação de incluir camufla a proposta de inclusão, as práticas se conduzem por um *caráter regulatório*, ao cumprimento da obrigatoriedade, intencionando assim à administração dos sujeitos que compõem o PAEE, deixando-os comumente ocupados e distraídos ou em estado de letargia, à margem das propostas de atividades e interações diversas na escola, passando a estar alheios ao currículo e carregando o estigma de incapazes. Assim,

Administrar a desigualdade significa, portanto, incluir perversamente e tratar apenas de seus efeitos superficiais, deixando de lado as causas mais profundas da exclusão, reproduzindo novas formas de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2003, p. 56-57).

Quando o atendimento às necessidades dos sujeitos diversos perpassa pela compreensão do sujeito enquanto plural, único e que tem limitações e capacidades distintas um dos outros, podemos ter condições de pensar numa ruptura com o ciclo vicioso dessa gestão da desigualdade e do caráter regulatório no atendimento das crianças que compõem o PAEE, do contrário estaremos contribuindo para as exclusões e sua constante naturalização, pois como aponta Brasil (2008a, p. 7), “sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar”.

Nesse processo, se vai também cristalizando à figura do professor uma responsabilização por este fracasso, ocultando as próprias condições desafiadoras da educação brasileira (falta de investimento, de estrutura física, de manutenção, de formação, de suporte, entre outros). Tendo em vista um olhar que aponta para uma direção de responsabilização cada vez mais inerente à atuação docente, cativa-se um perfil de profissional que se traduz como uma personificação do caráter salvacionista da educação, cobrando-se uma postura *protagonista* e uma *personalidade proativa* (GARCIA, 2004).

Essa postura se torna um imperativo na medida em que, mesmo mediante à falta de condições adequadas à ruptura de barreiras os profissionais envolvidos com a educação são colocados a superar, muitas vezes solitariamente e sem as problematizações necessárias, aos desafios encontrados dentro de seu cotidiano e de suas próprias percepções frente ao atendimento do PAEE.

Assim, contexto da diversidade e da inclusão impõe aos educadores, um repensar de seu papel profissional. Esse pensar se torna uma exigência tanto em sua dimensão epistemológica quanto em seu efetivo exercício docente. Compreendemos que o debater sobre a diversidade vem nos propor a perceber e sentir de que forma as diferenças vêm sendo tratadas no interior das salas de aula e para além delas, do contrário, “permaneceremos na fase romântica da inclusão escolar, que superestima os poderes da escola, vista como um espaço harmoniosamente incluyente, por si só corretor das desigualdades (BEZERRA, 2016, p. 281).

Por isso, “é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2008, p. 45) e isso requer refletir sobre os próprios contextos e os determinantes que envolvem os desafios e possibilidades para a educação inclusiva. Para Sassaki (2007), a inclusão é um processo de mudança do sistema social para acolher toda a diversidade humana.

Carmo (2005) que define três abordagens para diversidade humana, sendo elas: *o moralismo abstrato, o moralismo pseudoconcreto e as desigualdades concretas*. A primeira refere-se a defesa da presença de todos com todos a partir de um forte apelo sentimental. O *moralismo pseudoconcreto* tem o entendimento que os excluídos e incluídos são vistos como iguais, o desaparecimento da diferença na diferença. Já no *moralismo concreto*, “concebe as desigualdades concretas existentes entre os homens como fruto histórico e estrutural da sociedade e não apenas como obras da meritocracia, capacidades e habilidades individuais” (CARMO, 2005, p. 36).

Essa última é a abordagem que mais se aproxima dos fins deste estudo ainda que não relegue os valores humanitários que se constituem também como bases importantes e fazem parte do compromisso ético frente às práticas educacionais que se orientem rumo educação inclusiva, mas vislumbra no plano educacional “uma pedagogia que também seja crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista” (BEZERRA, 2016, p. 274).

Por isso, há de se pensar de que formas os profissionais envolvidos com a educação olham para as diversidades e quais são os mecanismos apreendidos durante a trajetória dos educadores que orientam suas práticas, ainda que a legislação vigente revele a educação numa

perspectiva inclusiva como uma determinação que se manifestaria facilmente de maneira prática e uniforme, pois,

Os municípios investigados, no âmbito do discurso, tentam seguir algumas das diretrizes da política nacional de Educação Especial, operacionalizam suas ações para atender, cada um a seu modo, os alunos PAEE matriculados na sala regular. Na prática, entretanto, essa política tem sido traduzida das mais variadas formas (MENDES, 2017, p. 78).

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre as diversas formas adotadas pelas instituições de ensino no que se refere à inclusão escolar e o quanto esse processo refletirá na vida dos sujeitos, pois:

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual, onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. (MENDES, 2011, p. 107).

Nesse sentido, Mittler (2003, p. 21) aponta que “a inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações”. Portanto, não basta tão somente que esteja expresso nas leis, não desprezando-as, pois, servem de ponto de partida para as mudanças, mas é necessário que se problematizem as questões objetivas e subjetivas que lhe circundam.

Ainda que se verifique um amplo aparato legal que institui as práticas educativas inclusivas para o PAEE, o distanciamento a que muitas vezes se colocam os reais desafios para a execução da perspectiva inclusiva na Educação Infantil mostram uma evidente necessidade de refletir a escola como cultura, visto que:

[...] o confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta (BEYER, 2003, p. 9).

Compreender os desafios enfrentados pela educação inclusiva na Educação Infantil, tendo em vista os profissionais envolvidos no processo, pode fazer florescer as possibilidades de discussão que ultrapassam o tom de sedutor da apologética inclusivista e dessa forma,

À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho (VEIGA-NETO, 2020, p. 29-30).

Nesse caminho, em busca de um horizonte, a educação inclusiva, não deve ser vista apenas como um limítrofe, e que por força de determinações, pode ou não ser alcançada, mas principalmente como um processo de transformação, o que exige um movimento de mudança

de paradigma, um olhar para as condições concretas e para a própria subjetividade dos sujeitos diversos que compõem o ambiente escolar.

### 2.1.3 A proposta de Educação Inclusiva no contexto da Rede Pública Municipal de São Luís

A Educação no Município de São Luís, no estado do Maranhão, é orientada pela Secretaria Municipal Educação (SEMED), criada em 1910, à época com o nome de Instrução Pública Municipal. Ela se apresenta como um órgão gestor da rede à qual compete delegações na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

O movimento pela Educação Inclusiva na cidade de São Luís, como no restante do país, emerge sobre a necessidade de se instituir uma educação democrática que atendesse a todos e repercutiu na Educação Especial por meio de um progressivo crescimento de matrícula de sujeitos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em diversas redes municipais do país.

As primeiras iniciativas oficiais da Secretaria de Educação do Município datam da década de 1990, mais especificamente em 1994 quando, através do convênio 914/93 MEC/FNDE4/SEMED, no qual a Secretaria propôs implantar serviços de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial na referida rede de ensino (MELO, 2008; ALCÂNTARA, 2011). A iniciativa, porém, se contrapunha às condições que cercavam a sua execução. Nesse contexto, Melo (2008) aponta como fatores que desestabilizavam a efetivação da proposta a ausência de profissionais especializados e o excesso de demandas encontradas na rede municipal, assim como a ausência de espaços para deliberação política e pedagógica constituídas na SEMED sobre a Educação Especial.

Em 2002, surgiu uma nova política da SEMED intitulada “*Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*” (PSLTQLE) que, que objetivava “implantar a política de formação continuada dos educadores [...]” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 25) as proposições, no entanto, que perpassavam o âmbito da discussão sobre a formação continuada de professores para a educação de sujeitos que compõem o PAEE se voltavam para a Educação Especial, no âmbito do AEE, e não incorporou mecanismos teórico-metodológicos necessários para o avanço conceitual da proposta da Política de Educação Inclusiva.

Dessa forma, observou-se um distanciamento das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação com a perspectiva inclusiva do setor de Educação Especial. Nesse processo, foi se constituindo a Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE).

No âmbito da SEMED, os serviços e os programas da Educação Especial se materializam por uma gestão da SAEE na execução de programas, projetos, ações permanentes e atividades diversas para atender as necessidades da Macropolítica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Tendo como objetivo a garantia do direito à educação do PAEE nas salas de ensino regular, a Rede Municipal de Educação de São Luís, por meio da SAEE foi desenvolvendo serviços e programas em Educação Especial que inicialmente se constituíam em: avaliação pedagógica, Sala de Recursos (SR), Classe Especial, acompanhamento itinerante, atendimento domiciliar, educação profissional, professor intérprete, Instrutor de Libras, Instrutor de Braille, acompanhamento às escolas e formação continuada em Educação especial (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Há, contudo, a necessidade de destacar que apesar da SR ser considerada o lócus primordial na oferta de atendimentos educacionais especializados “constatou-se um distanciamento entre as concepções defendidas nos documentos oficiais adotados e as práticas desenvolvidas nas salas de recursos (MELO, 2008). Esse distanciamento atravessou a própria estruturação inadequada das salas e as práticas de ensino efetivadas nesses espaços, que não atendiam aos seus propósitos.

Nesse contexto, é importante destacar que a SAEE passou por várias reestruturações ao longo do tempo em virtude das demandas próprias da Rede Municipal de Educação de São Luís e influência de estudos no campo da educação, amadurecendo gradativamente sua atuação para perspectiva inclusiva, ainda em processo. Atualmente, a SAEE conta com uma superintendente, uma equipe interdisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, pedagogos e, ainda, os professores (AEE, Professor da Sala Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, Instrutor de Libras, Transcritor e Adaptador do Sistema Braille, Guia-Intérprete e Profissional de Apoio/Cuidador. Os espaços de atendimento da Educação Especial na rede constituem a Classe Comum e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Segundo os dados da SAEE, os programas, projetos e ações realizados por ela atualmente são:

- O Programa de Formação Continuada: compreende um espaço de formação para o atendimento específico da área de Educação Especial;
- O Programa Oportunizar: visa encaminhamento e acompanhamento da qualificação profissional de alunos com deficiência e a sua inclusão no mundo do trabalho, utilizando-se de parcerias com outras instituições;

- Programa Escola Acessível: tem como foco o acompanhamento dos planejamentos e execução dos serviços estruturais necessários à adequação de ambientes escolares, de modo a torná-los acessíveis, conforme normas gerais e critérios básicos estabelecidos pela lei n. 10.098/2000<sup>5</sup>;
- O Programa Caminhar Juntos: desenvolve ações de orientação e acompanhamento junto às famílias de modo a auxiliar no desenvolvimento global dos seus filhos com deficiência, TGD e com altas habilidades/superdotação;
- Projeto Falando com as Mãos: tem como objetivo a Socialização da Libras por cursos e oficinas.
- Projeto Vendo com as Mãos: oferece suporte aos estudantes com cegueira e disponibilização de cursos e oficinas de Braille e Soroban.
- Projeto Escola Municipal Integral Bilíngue: tem como principal objetivo buscar estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica e social do estudante com surdez.
- Programa Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): consiste no acompanhamento e orientação das ações de implantação, conservação e funcionamento das SRM.
- Projeto de Intervenção Pedagógica para estudantes com Transtornos do Espectro Autista (PROJETEA): desenvolve estratégias pedagógicas para a inclusão, permanência e aprendizagem significativa do estudante com TEA (nível III) na escola.
- Projeto de atendimento aos estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação: realiza ações visando a dinamização e a implementação do AEE suplementar, aos estudantes que apresentem características de altas habilidades/superdotação, provendo condições de acesso, participação e aprendizagem destes estudantes no ensino comum, SRM e outros espaços.
- Projeto de orientação pedagógica para estudantes com transtornos funcionais específicos: fornece contribuições com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes matriculados no ensino comum que apresentem discalculia, dislexia, disgrafia/disortografia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Muitos são os projetos ações e programas desenvolvidos pela SAEE que, juntamente com Secretaria Municipal de Educação de São Luís, se orientam pelas políticas nacionais e

---

<sup>5</sup> Essa lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.



internacionais constituídas, as quais apresentam e oferecem, dentre várias ações de trabalho que procuram ir ao encontro dos ditames de leis e decretos vigentes no nosso país e estado, em conformidade com as orientações do Ministério da Educação (MEC), notadamente da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Cabe ressaltar, pois, ainda que possuam um amplo aparato em sua organização, muitas vezes os serviços não se encontram facilmente disponíveis para as escolas da rede municipal, tendo em vista um descompasso entre a quantidade de demandas e o número reduzido de profissionais especializados vinculados à SEMED.

Outro ponto que nos exige um olhar crítico, se dá pela Lei Municipal n. 3.933 de 18 de agosto de 2000, que estabelece diretrizes para a Educação Especial no município de São Luís, a concepção de inclusão escolar e a formação docente:

[...] deverá preocupar-se em implantar uma política de capacitação dos recursos humanos disponíveis que envolva não apenas os professores ligados ao processo, mas todo o corpo docente, administrativo e de apoio da escola (SÃO LUÍS, 2000, n.p.).

A partir das informações do Relatório de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Educação de São Luís de 2020 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020), atualmente as ações propostas ao aprimoramento dos professores que se estabelecem no âmbito da Educação Inclusiva se destinam, em sua grande maioria, aos professores do AEE, com vistas tematizar temas específicos da Educação especial a partir das demandas encontradas.

Em contrapartida, os professores das salas regulares e demais sujeitos das equipes pedagógicas têm pouco acesso aos espaços e tempos que abordem a Educação Inclusiva e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, prescritas pela Rede Municipal de Educação, pois quando é disponibilizada alguma oportunidade de formação que abranja um universo de professores e profissionais para além do âmbito do AEE, as informações se tornam inviáveis para muitos, tendo em vista as suas próprias jornada de trabalho, pois esses profissionais estão em suas salas ou cumprindo suas demandas profissionais e essas propostas raramente chegam às escolas com tempos específicos destinados à formação continuada.

Essa falta de oportunidades para debater questões pertinentes sobre a Educação Inclusiva acaba por gerar muitas dúvidas sobre sua atuação e planejamento por toda rede de ensino. Isso favorece a diversidade de práticas do AEE e diferentes percepções da Educação Inclusiva nas instituições escolares, incluindo as creches e pré-escolas de tempo integral da cidade.

Segundo o diagnóstico da Rede Municipal de Educação, apresentado pelo Plano Municipal de Educação de São Luís - 2015-2024 (SÃO LUÍS, 2015), a rede conta com 99

escolas de Educação Infantil, sendo 78 denominadas instituições sede e 21 anexos, entendidos como espaços criados para atender a demanda excedente, visto que a procura por matrículas nessas unidades de ensino tem crescido progressivamente. Segundo o documento, os anexos funcionam em prédios alugados com infraestrutura inadequada. Além disso,

das referidas instituições, apenas 3 realizam atendimento em tempo integral o que ainda representa a necessidade de ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas de tempo integral, que ainda atendem a um número insuficiente diante da demanda da cidade de São Luís” (SÃO LUÍS, 2015, p. 29).

Ainda segundo o diagnóstico apresentado, afirma-se que a problemática para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos vai além da oferta de matrículas, pois é verificada a falta de recursos humanos e materiais, o comprometimento do processo pedagógico em função da falta de condições de trabalho e de um maior investimento na formação continuada dos profissionais da educação.

Dessa forma, os entraves para atendimento de crianças PAEE nas creches e pré-escolas de tempo integral se torna ainda mais evidente, tendo em vista a necessidade de superar barreiras para que sejam atendidas suas especificidades. A ruptura dessas barreiras se evidencia com maior clareza através do AEE, embora compreendamos a necessidade de que outras articulações mais abrangentes sejam necessárias para que se possam estabelecer estratégias em prol da Educação Inclusiva em abrangência ao olhar geralmente destinado à Educação Especial. Para Rede pública Municipal de Educação, a Educação Especial visa:

Proporcionar condições para aprendizagem, para as diversas formas de aprender, de compreender o mundo e de dar significado a ele. Para tanto, disponibiliza-se programas, projetos e formação continuada de professores, coordenadores e gestores, garantindo que os pressupostos da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva cheguem à sala de aula comum. (SÃO LUÍS, 2015, p. 38).

A partir dessa premissa, compreendem-se certos esforços para a execução de um Educação Inclusiva no Município de São Luís, como exposto nas metas 4 e 6 do PME:

META 4: Universalizar, para a população de 4 a 14 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, o acesso à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços públicos ou conveniados (SÃO LUÍS, 2015, p. 64).

META 6: Oferecer educação em tempo integral na Rede Pública Municipal até o 5º ano de vigência desse PME em, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e 50% das escolas de Ensino Fundamental, garantindo acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial (SÃO LUÍS, 2015, p. 64).

Observando as metas, percebemos que o abismo para a sua execução se encontra profundo, tendo em vista o quantitativo de creches e pré-escolas de tempo integral e a falta de perspectivas para a ampliação de ofertas, assim como em grande parte das ocasiões os direitos

dos estudantes PAEE não são respeitados no que diz respeito à sua permanência, principalmente nas jornadas de tempo integral da Educação Infantil, pois as crianças comumente são liberadas após um turno e tem seu horário reduzido.

Para assegurar o desenvolvimento das crianças que compõem o PAEE se faz necessário garantir o acesso, a permanência e a qualidade de atendimento dos estudantes, em tempo parcial ou integral, conforme estabelecido na LDB, garantindo ainda materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos acessíveis.

Um olhar mais crítico sobre a problematização revela ainda que não apenas as condições objetivas nas instituições de ensino se constituem enquanto barreiras a serem superadas para a garantia do direito das crianças a uma educação de qualidade. Essas barreiras também são oriundas a partir do campo das subjetividades dos sujeitos que compõem os espaços escolares e que muitas vezes passam a naturalizar os processos de violação desses direitos.

Nesse sentido, a busca por uma Educação Inclusiva perpassa pela necessidade de conhecimento sobre os direitos que garantem às crianças o acesso e permanência nas instituições, como também por uma reflexão que se dirige ao campo das relações interpessoais para uma mudança de atitude que pode se estabelecer através do pensamento crítico sobre as condições materiais e subjetivas que se expressam nas culturas dos contextos escolares.

## **2.2 Impressões das culturas escolares nas rotinas pedagógicas de professores da Educação Infantil**

Compreendemos que a rotina pedagógica de professores é constituída de sentidos, convenções, atribuições profissionais, valores, crenças e propósitos que se ordenam a partir de condições estruturais e da atuação dos sujeitos, uma produção social que se reproduz dialeticamente se constituindo enquanto uma rede discursiva tecida pelas próprias culturas escolares, num constante movimento.

Nessa perspectiva, aqui buscamos inicialmente abordar sobre as culturas escolares e o papel dos professores em meio à diversidade, para assim refletir sobre de que forma as rotinas se instituem enquanto uma rede discursiva.

Para tanto, é preciso salientar primordialmente que a rotina das instituições de Educação Infantil é conjecturada pelas ações dos profissionais que atuam no cotidiano escolar, que a organizam previamente e que nela interferem de maneira sucessiva e contínua.

Entre os profissionais que atuam nas rotinas escolares estão os professores. Considerando sua importância para o processo educativo e que o enfoque dessa pesquisa se dá

a partir da atuação profissional docente em face ao atendimento das crianças PAEE, se torna fundamental também depreender os aspectos constituintes da rotina pedagógica dos professores que não se constitui de maneira independente à rotinas das instituições de Educação Infantil, mas possui particularidades que se mostram fundamentais para a visibilidade da complexidade da atuação docente no contexto da educação numa perspectiva inclusiva.

### 2.2.1 A construção das culturas escolares por uma proposta inclusiva

A Educação Inclusiva se estabelece enquanto um desafio mediante à realidade complexa da escola, não apenas por sua legalidade, mas essencialmente por sua legitimidade diante barreiras encontradas no dia a dia e frente aos olhares diversos *de e para* os sujeitos diversos, que (re)configuram continuamente a dinamicidade própria das instituições escolares.

Essa diversidade perpassa por todos níveis e modalidades de ensino e, se tratando especificamente na educação especial na perspectiva inclusiva, isso decorre não tão somente pela estruturação do sistema educacional brasileiro, mas pela natureza do processo educativo que se desenvolve por ela. A escola é formada por uma diversidade de sujeitos que assumem papéis diferenciados dentro de uma proposta formativa: professores, gestores, alunos, pais e demais funcionários, relacionando-se entre si e com o contexto maior da sociedade circundante.

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, a escola é configurada como um universo simbólico a ser interpretado e tem, na subjetividade dos sujeitos, um elemento central, pois através deles, em seus aspectos intrassubjetivos, a nível individual, e intersubjetivamente, na sua relação com a coletividade, vai sendo construída a realidade institucional, com seus mitos, normas, crenças, rituais e demais convenções.

Dessa maneira, a escola vai edificando a sua organização a partir da interação entre os sujeitos que a compõe e das relações com o mundo, assim como diante das suas próprias interações com a instituição e as expectativas lançadas sobre ela, criando e recriando limites e possibilidades para a organização de seus espaços tempos escolares. Nessa perspectiva,

As culturas escolares podem ser vistas como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas consolidadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. [...] Modos de pensar e atuar que se constituem, sempre estruturados em forma de discursos e ações, que, junto com a experiência e formação do professor, servem-lhe para realizar sua tarefa diária (VIÑAO FRAGO, ESCOLANO, 2001, p. 69).

É pertinente salientar, contudo, que tradição histórica da figura da escola e de sua função social apresenta traços de seletividade e padronização, de ordenamento hegemônico, ao mesmo tempo que convive com linhas contraventoras dessa hegemonia. Nadal (2007, p. 112) considera

que a existência de *hegemonias alternativas* deriva da “estrutura de sentimentos dos grupos que compõem a comunidade escolar oriundas, por sua vez, da experiência concreta que se impõem a esses grupos”.

Há porém, a necessidade de conceber, para fins desse trabalho o terminologia de Viñao Frago (1996), quando se utiliza o termo *cultura escolar*, afim de reconhecer este espaço onde se inscrevem determinantes influenciados por aspectos constitutivos do universo micro e macro e não correr o risco de ater-se tão somente às peculiaridades de cada grupo que a compõe, à cultura dos grupos, fazendo com que ampliem-se as possibilidades de compreensão da cultura escolar enquanto, conforme Williams (1969) não um reflexo ou meramente uma descrição de ideias sobre as práticas existentes no interior das escolas, mas possuidora de um caráter de concretude e material, que se exerce no movimento do cotidiano escolar.

As escolas se constituem assim, como sistemas autônomos de significações sociais, com os valores e as interpretações das pessoas em relação aos objetivos e propósitos sociais, de compromissos muitas vezes contraditórios, sob a pressão de fatores internos e externos à ela, pois:

A escola está no campo de luta das contradições dessa sociedade, naquele sentido do grupo que busca conservar a sociedade e/ou a educação e aquele grupo que busca a superação da sociedade e educação, mas este é apenas um dos instrumentos da luta. E se trata de um instrumento de luta porque o trabalho educativo é essencialmente político (LOPES, 2000, p. 70).

Nessa perspectiva, Garcia (2017) também aponta os paradigmas da Educação Inclusiva inscritos no cotidiano escolar como *forças da tradição* e *forças da inovação* que guardam em seus propósitos um projeto educacional conservador. Nesse sentido, o caráter conservador das *forças da tradição* é comumente presente no âmbito escolar, sob a égide privatizadora, filantrópica, com caráter assistencial, e atuando com recursos públicos. Já sob às *forças da inovação* à Educação Inclusiva tendência:

[...] a privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples constituem o espírito da formação escolar (GARCIA, 2017, p. 40).

Esse *espírito da formação escolar*, se apresenta diante de todos os grupos constituintes da escola e dão origem às culturas escolares, visto que “Não existe, entretanto, uma só cultura escolar[.]” (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 23). Dessa maneira, as culturas escolares, não se apresentam como uma definição estática, são um aspecto constituinte da realidade concreta e material e em mesma medida por ela são constituídas, se mostrando tanto enquanto receptoras

de condicionantes que buscam mantê-las nos padrões existentes como também recebendo influências que podem alterá-las, num processo contínuo e dinâmico. Assim,

A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2006, p. 206).

A escola pode ser concebida como uma organização social dotada de uma cultura própria, e, ao mesmo tempo, como parte de uma cultura que reflete em suas ações os condicionantes e contradições presentes na sociedade e que se inscrevem também nos espaços escolares.

Uma visão mais ampla da cultura escolar distinguiria a subcultura acadêmica e dos professores e outras tais como a dos alunos, e quanto aos alunos com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora do centro docente- e a dos pais e família como, do mesmo modo, suas expectativas e estratégias ante e no sistema escolar (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 2).

Para Viñao Frago (1998), o grupo que define com maior força as culturas escolares é o grupo de professores, cujo enfoque de atuação é orientado pelas práticas de ensino. Essas, carregam intencionalidade e fazem parte da natureza do trabalho docente. Diante da necessidade de buscar estratégias, executar e avaliar propostas de aprendizagens, somadas às pressões impostas para o sucesso dos educandos e pelos sistemas de ensino, os sentidos das escolas passam a ser, ainda que não tão somente, intensamente influenciados pelos sentidos dos professores e de suas práticas, assim como também os profissionais passam a ressignificar a sua própria cultura profissional.

Diante do atendimento das crianças PAEE, cujo enfoque desse trabalho se orienta, o professor, em seu cotidiano escolar vai tecendo suas práticas de maneira a expressar suas concepções, de forma consciente ou não, sobre a criança e a diversidade, que são oriundas dos seus conhecimentos e experiências prévios e a constituir. Diante da particularidade dos sujeitos a inclusão não é concebida da mesma maneira, gestando variadas abordagens que se dispõem em um constante movimento do artesanato coletivo da cultura escolar.

Desta forma, torna-se necessário buscar meios e espaços para reflexão sobre a diversidade, no intuito de assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores diante de suas práticas, visto que:

A transformação da cultura da escola, pressupõem, por isso a tematização da cultura existente, trazendo-a para o nível da consciência, questionando-a pelo diálogo e o exercício da crítica, construindo, a partir desse movimento, novos sentidos e significados para o “fazer escolar. Trata-se de um processo complexo, processual,

dialógico e conceitual que requer envolver as dimensões objetivas, sociais e pessoais (NADAL, 2008, p. 12-13).

Através do exercício do diálogo entre os sujeitos que compõem os espaços escolares é possível trazer o movimento da crítica à realidade existente na busca pela superação dos desafios encontrados frente à proposta de Educação Inclusiva que muitas vezes se distancia das condições materiais e concretas do cotidiano escolar, assim pressupõe um “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 1994, p. 13), onde “ao invés de tomar a forma de uma explicação de por que motivos devemos recusar os limites de nosso presente, essa crítica é uma análise dos nossos próprios limites” (SIMONS, 1995, p. 23).

Assim, para ensejar uma cultura inclusiva nas escolas, é necessário primeiramente perceber que a cultura escolar não se faz sozinha e nem está pronta e acabada, ela é um processo e, tendo em vista os desafios e possibilidades para a construção de uma escola inclusiva, necessita trazer à tona as diversidades que se inscrevem na escola, assim como os olhares voltados a elas.

Nesta direção, Sawaia (2003) ressalta a necessidade de algumas ações básicas como o combate à discriminação no cotidiano escolar e o trabalho com as experiências realmente afetivas, que podem potencializar a capacidade dos alunos, com deficiência ou não. Como possibilidade de ultrapassar as próprias condições de existência, sendo necessária a reflexão constante sobre a diversidade dos sujeitos, em suas formas de ser e de estar no mundo, trazendo à luz suas crescentes possibilidades de atuação na vida social.

Diante da perspectiva de construção de uma cultura escolar inclusiva, a própria função social da escola precisa ser problematizada para tornar-se um ambiente favorável ao saber, capaz de buscar alternativas para facilitar o aprendizado e primeiramente deverá refletir suas ações com vistas a superar o atendimento aos alunos PAEE pautada numa inserção meramente burocrática, que visa somente os cumprimentos de normas pré-estabelecidas. Isso implica numa reorganização do sistema educacional, indissociável da revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais, na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Assim, reafirmando a importância dos professores na construção da cultura escolar, é preciso assumir e compreender de que forma as forças que constroem e circundam os espaços escolares imprimem marcas nos posicionamentos dos sujeitos em face à diversidade pois, “Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 18), havendo portanto a ousadia de

propor a estes profissionais, espaços e tempos para reflexões sobre suas práticas e sobre si mesmos tendo em vista uma mudança de paradigma que possa conceber os sujeitos PAEE enquanto constitutivos de nossa *riqueza coletiva* (MUNANGA, 2010). Neste contexto, o desafio maior, segundo Lerner (2007, p. 7), se constitui enquanto “Transformar a diversidade conhecida e reconhecida como uma vantagem pedagógica”. Essa transformação é um exercício constante no esforço de retirar as amarras padronizadoras que historicamente envolvem as perspectivas do ensinar e do aprender homogêneos, que imobilizam o trabalho docente anestesiando sua capacidade criativa para, em contrapartida, libertar abundantes possibilidades pedagógicas construídas *com e para* os sujeitos diversos que coabitam nos espaços escolares.

### 2.2.2 Professores: sujeitos diversos presentes para a Educação Inclusiva

O professor vai construindo a práxis pedagógica, oriunda de suas vivências e experiências nos processos de formação inicial e continuada assim como nas relações que estabelece com o dia a dia da escola. Como visto em Abdalla (2016), nossas condutas refletem as representações e vivências que nos antecedem, e nesse sentido é importante destacar que a formação profissional docente é variada e nessa diversidade se reflete também posicionamentos distintos em face às abordagens sobre inclusão. Castro (2002, p. 7), abordou uma percepção a respeito da preparação do professor, afirmando que “[...] é na escola e pela ação cotidiana que se revelam as necessidades de formação do professor, se forja a sua identidade profissional e se afirma o seu projeto de vida”.

No espaço escolar, a maneira como os professores lidam em seu dia a dia com as variadas demandas encontradas, como reagem, aceitam, se mobilizam ou resistem às imposições que conduzem seu trabalho cotidiano, ou mesmo quando propõem ou aplicam novas possibilidades que inscrevem mudanças, está relacionado à cultura profissional existente no interior da escola, mas que não age e constituem as culturas escolares de maneira solitária. Segundo Hargreaves (1999) a cultura profissional de professores pode se apresentar de 5 formas: *o individualismo, a balcanização, o coleguismo artificial, a colegialidade/colaboração e o mosaico móvel*.

Na cultura do *individualismo*, os educadores se colocam diante do isolamento dos outros professores e demais profissionais nas instituições escolares, com vistas a desenvolver um trabalho solitário, que objetiva a inexistência de interferências internas e externas. Essa cultura representa o modo pelo qual o professor se situa como o único como responsável pelo processo de ensino aprendizagem, umas das mais presentes entre os professores. Há de se ressaltar, no



entanto, que as individualidades dos professores podem lhes possibilitar a capacidade criativa de seu trabalho e de sua autonomia, mas quando focada apenas nela e em seu isolamento, ocasiona o individualismo.

A *balcanização* se estabelece enquanto forma de individualismo grupal, onde determinados grupos de professores se aliam em torno da sua função ou característica, a exemplo dos professores das mesmas etapas de ensino ou disciplinas. Nessa formatação, podem contrapor ou associarem-se a outros grupos, distanciando-se ou se aproximando da proposta pedagógica da escola, em que se pressupõe ser assumida dentro de um coletivo maior, o que pode causar certas incoerências em forma de divergências, ou resistências de variados grupos dentro do mesmo espaço educacional.

No *coleguismo artificial*, os professores trabalham juntos em função das demandas, comumente determinadas e orientadas pelos gestores e coordenadores, não havendo, portanto, uma livre iniciativa que corrobore com o coletivo. Exatamente por serem direcionadas por agentes que buscam atender as necessidades da escola, cria-se uma sensação de trabalho em coletividade, mas é expressa a falta de espontaneidade e tão logo se executem as propostas demandadas, os professores desarticulam-se. Nesse sentido, podem tanto oportunizar novas experiências de trabalho em conjunto nas escolas, como, por ato de imposição, em face ao cumprimento de determinada tarefa, desanimar o trabalho coletivo.

Na *cultura de colaboração ou colegialidade*, os professores trabalham coletivamente em todas as instâncias sob uma abordagem positiva de posicionamentos que coadunam ou que sejam diferenciados, buscando nesse coletivo a superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar e também para além deles, numa relação de confiança e partilha. Esse tipo de cultura se revela enquanto de difícil consolidação, e possui apelos importantes para as práticas pedagógicas diante da manifestação de um apoio mútuo, mas quando encontrada, pode também gerar impactos negativos caso mantenha-se apenas no nível das relações sociais em detrimento do compromisso profissional assumido, esquivando-se em torno de sentimentos paternalistas.

A cultura profissional em *Mosaico móvel*, prevê que as estruturas tradicionalmente hierárquicas se alterem e possam até se romper através da colaboração profissional que busca atender com mais agilidade as demandas que possam surgir nos espaços escolares em torno do compromisso de todos os educadores no ambiente escolar. Esse tipo de cultura profissional encara muitos desafios diante da rigidez a que muitas vezes estão dispostas as estruturas tradicionais de ensino.

Salienta Hargreaves (1999) que as culturas profissionais apresentadas podem conviver a partir das demandas encontradas e depois retrocederem ou não à sua posição de origem, pois

é um processo constitutivo da dinâmica escolar e podem coexistir entre si. Nesse sentido, o desenvolvimento da cultura profissional docente extrapola os limites da sua formação inicial dos educadores e passa a operar no exercício da vida cotidiana da escola, pois está em constante movimento na interação com seu contexto e com sujeitos que nele atuam.

Dessa forma, ressaltamos que a diversidade de sujeitos que compõem os espaços escolares não se encontra apenas no universo do alunado, abordagem comumente encontrada quando se propõe o debate sobre a diversidade inscrita na escola. A categoria de professores é igualmente composta por sujeitos diversos que podem ter distintos posicionamentos frente às questões que envolvem a dinâmica escolar.

Entre essas questões, emergem posicionamentos variados de professores em face às abordagens sobre a Educação Inclusiva permitindo que haja o anseio pela problematização partir da premissa de que ela:

[...] é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno (MANTOAN, 2004, p. 45).

Nesse sentido, essa identidade docente que pode ser concebida como um significado cultural e socialmente atribuído por um sistema simbólico de representações que torna possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar. As práticas de significação são sociais e envolvem relações de poder. Quem tem o poder define e determina a identidade (CORRÊA *et al.*, 2002).

Isso perpassa pela análise da própria conjuntura a que estamos sujeitos, das nossas limitações e possibilidades diante desse processo e da nossa relação com o PAEE, pois a desigualdade que se instaura na cultura contemporânea é orientada por crenças que legitimam a vitimização das diferenças, carregando apreciações pejorativas frente a este público, que acreditamos ser diferente de nós (SKLIAR, 2006).

Nessa perspectiva, o foco da atenção se direciona ao déficit dos estudantes que fazem parte do PAEE, em detrimento de um pensar sobre práticas voltadas às suas potencialidades, em que os “professores associam o aluno com deficiência a imagem de diferente dos normais, incapaz, dependente, coitadinho e limitado” (ABDALLA, 2016, p. 24), assim se faz necessário refletir sobre de que forma são percebidas e internalizadas as diferenças, inerentes aos seres humanos e problematizar o trato dos professores com relação às crianças que compõem o PAEE,

Como me localizo em uma realidade – enquanto professor de um sujeito - nos quais não acredito? Como me projeto em uma realidade – mediando as relações de ensino - em que desejo que se concretize? (SCAVONI, 2016, p. 107).

Tais indagações propõem uma análise crítica e audaciosa sobre propostas educacionais que nos são apresentadas frente às forças que consubstanciam as diretrizes que orientam as propostas pedagógicas nas instituições escolares e, por conseguinte, às próprias subjetividades dos professores, não significando, como salienta Saviani (2002), descambar para o pessimismo ou para o otimismo, ambos ingênuos, trata-se sim de construir uma aspiração ao *entusiasmo crítico*.

Ao tratar das condições estruturais que circundam as percepções dos professores no trato com os alunos PAEE na Educação Infantil, é possível ainda resgatar Bueno (2008), quando tece seus apontamentos a respeito da equidade, que parece ser ingênuo o espanto de alguns professores frente aos resultados escolares extremamente baixos alcançados por alunos com deficiência, em particular aqueles oriundos de camadas populares, inseridos ou não em classes regulares, como se eles refletissem situação muito diferente de seus pares não deficientes, no entanto, “é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2008, p. 45).

Os modos de ver ou mesmo de invisibilizar este público, se originam de muitos determinantes “Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares, que repercutem a visão de si mesmo” (JANNUZZI, 2004, p. 2). Por isso, os discursos presentes no cotidiano escolar passam a “definir as condições nas quais os seres humanos problematizam o que são, o que fazem e o mundo em que vivem” (FOUCAULT, 1990, p. 10).

Ainda há de pensar que muitos docentes também carregam no discurso filantrópico a égide da defesa por uma escola inclusiva, alimentada pela ideia salvadora, devendo, portanto, se adaptar a qualquer condição para cumprir sua tarefa com excelência, pois caso contrário, não terá se mantido fiel à sua “missão redentora” e carregará a culpa, que ultrapassa os limites até das responsabilizações, pelo insucesso ou fracasso escolar dos discentes.

Diante dessa abordagem, não se sustenta uma criticidade em face à dinâmica dos contextos escolares onde se inscrevem os aspectos macros da sociedade, como precarização das condições de trabalho e dos próprias questões intra e intersubjetivas dos sujeitos que (re)produzem os encaminhamentos às práticas educativas, cabendo “[...] esforços no sentido de modificar pensamentos consolidados a muito tempo na sociedade e nas vivências de cada sujeito, e que refletem nas atitudes pessoais de cada indivíduo/professor” (FREITAS; ARAUJO, 2013, p. 333).

Nesse sentido, tão somente “[...] a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-

las” (GRAMSCI, 1995, p. 47), o que propõe a necessidade de reflexão crítica dos professores e esta só pode ser alcançada diante da assunção das forças que atuam sobre si mesmo e se revelam na sua prática profissional, ressaltando que:

Mesmo sem contribuir da maneira desejada à escola inclusiva – como sujeitos que a constroem, filosófica e instrumentalmente orientados -, os professores não deixam de fazê-lo, visto que a inclusão escolar é uma realidade, firmada legal e politicamente: o fazem desta maneira contradita. Integram a cultura escolar em suas angústias e incertezas, lhe constituindo. Evidenciam a luta entre a escola genérica – com preceitos definidos – e a escola física, com seus preceitos a construir (SCAVONI, 2016, p. 38).

Assim, é importante e necessário reconhecer a relevância da diversidade docente na realidade escolar, “porque são eles que, no meio de suas contradições, dúvidas, avanços e medos, disponibilidades, ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula” (JESUS, 2004, p. 38) e esse reconhecimento pode se tornar o primeiro passo para as mudanças nas culturas escolares frente aos alunos que compõem o PAEE na Educação Infantil que podem propor a ruptura de padrões hegemônicos.

### 2.2.3 Compreendendo a rotina enquanto uma rede discursiva

Sendo a escola, uma das instituições de discurso de verdade e poder, como mencionada por Foucault (1987), observar a rotina enquanto categoria implica em compreendê-la enquanto uma rede discursiva cultural, de poder e de significação, tecida a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos no cotidiano. Nessa perspectiva, os sujeitos estão organizados socialmente em face a uma intencionalidade disciplinadora legitimada a partir das relações de poder que se constroem socialmente e “o poder produz, ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade”. (FOUCAULT, 1987, p. 172).

Esses rituais, quando inscritos do ambiente educacional, nos permitem analisar a rotina pedagógica enquanto discurso na medida em que, como aponta Foucault (1987), o discurso não se explicita apenas como um conjunto de símbolos e signos, mas como força constitutiva da realidade.

Dessa forma, cabe ainda romper com determinados padrões e vistas superficiais sobre a rotina pedagógica de professores, enquadrada num perfil único, com contornos nitidamente delineados, sob discursos com fronteiras balizadas, pois a abordagem a partir dos Estudos Culturais, “não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39).

Assim, Barbosa (2000) assevera que a rotina da escola de Educação Infantil, além de fornecer a sequência das atividades diárias, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e construção dos materiais. Logo, apresentam-se elementos constitutivos da rotina da escola, que se formulam a partir, mas não são indissociáveis, da atuação dos professores para própria organização e manutenção de seu trabalho.

Paquay *et al.* (2001) apontam que a prática de um professor se desenvolve a partir de um número impressionante de rotinas que vão fazendo parte de seu *habitus* e se constituem em saberes procedimentais, que vão crescendo à medida que se avança no ciclo de vida profissional. O *habitus* profissional desenvolve-se mediante rotinas e ações que deram certo e que tendem a influenciar a organização das futuras práticas.

Parte-se de um olhar para a rotina pedagógica de professores então, não como atividades diárias executadas pelos professores em seu contato manifesto com as crianças, campo que comumente se engajam as pesquisas voltadas à Educação Infantil, enquanto rotina da escola, mas como um *continuum*, o que pode inscrever a partir da crítica foucaultiana sobre o uso não necessariamente da estrutura da escola, mas sim a forma como ela é utilizada.

Cabe apontar o sentido macro dessa estrutura, que não se limita a estrutura física e às condições materiais e objetivas, mas se edifica através de todos os elementos que produzem, reproduzem ou contrapõem às culturas escolares, inclusive os aspectos intra e intersubjetivos dos sujeitos diversos que exercem o trabalho docente nessas instituições. Nesse sentido, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37). A autora ressalta ainda que a diferenciação entre rotina e cotidiano, trazendo a ideia de que o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela, podendo-se abrir novas possibilidades durante a sua trajetória.

Essas novas possibilidades se inscrevem no campo da reinvenção, pois a rotina apenas como forma de controle de classes pode corromper a imaginação das crianças, criando indivíduos sem a coragem de experimentar o novo (BARBOSA, 2000), assim como:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio.[...] Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (BARBOSA, 2006, p. 39).

Essa alienação pode ser expressa também diante da atuação docente quando se mantém numa perspectiva de organização engessada de sua rotina pedagógica, como também pode, através da reflexão crítica sobre seu trabalho no cotidiano escolar ter a força para romper com a rigidez dos padrões inculcados durante sua própria trajetória, pois:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 1997, p. 96).

Dessa forma, o processo dinâmico em que se inscrevem as rotinas pedagógicas de professores não se limita ao imediatismo do tempo escolar, tolhido a determinado expediente, mas atravessa um conjunto de ações que aparentam se repetir, mas que se reformulam continuamente, ao longo dos processos da organização e cumprimento de suas atribuições docentes o que muitos no revelam sobre as relações sociais estabelecidas na escola, sobre seus conflitos e suas perspectivas.

#### 2.2.4 A rotina da escola de Educação Infantil e a rotina do professor: as duas faces de uma mesma moeda

A partir da percepção da rotina pedagógica enquanto discurso, faz-se necessário justificar primeiramente a utilização dos termos rotina da escola de Educação Infantil e a rotina do professor de Educação Infantil, apontando prioritariamente que elas atuam numa relação intrínseca e de interdependência, mas tem características próprias que necessitam ser observadas com intuito de permitir a maior visibilidade da complexidade da atuação docente no cotidiano escolar.

As pesquisas no campo da educação tem um grande acervo sobre as rotinas pedagógicas nos espaços infantis, com a exploração da organização dos espaços e tempos que orientam e dão suporte às tarefas cotidianas com as crianças (como a horário de chegada, momento da rodinha de conversa, recreio e etc.), mas as pesquisas que envolvem as questões próprias da rotina de professores em face às suas atribuições cotidianas, que elaboram a sua rotina profissional docente ainda se apresentam de maneira escassa.

Barbosa (2006) ressalta que muitas vezes, “As rotinas que estão sempre presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de Educação Infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas [...] (BARBOSA, 2006, p. 116). Nesse sentido, cabe aqui trazer a ousadia de refletir e apontar as particularidades das rotinas

pedagógicas dos professores da Educação Infantil que atravessam as rotinas das instituições de Educação Infantil.

A atuação docente extrapola os limites do tempo escolar, compreendido enquanto período em que a criança permanece na instituição, em meio a experiências e vivências junto aos seus professores. O desenvolvimento prático do planejamento e a sequência das variadas atividades que os professores e crianças realizam na creche fazem parte da rotina dos professores, mas a rotina docente não se limita a elas.

A rotina pedagógica das instituições de Educação Infantil revela que a organização do tempo no espaço educacional é relacionada às atividades que são propostas para as crianças com vistas ao desenvolvimento e aprendizagens, contribuindo de forma favorável no crescimento do cognitivo, socioafetivo além do suprimento das necessidades básicas da criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a rotina é:

a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, 1998, p. 54)

Nesse sentido, Barbosa (2000) a partir de seus estudos de caráter observacional verificou que nas instituições brasileiras existem dois grandes grupos de atividades que fazem parte da rotina da Educação Infantil. Nos primeiros, estão aquelas práticas que se constituem em rituais de socialização e de cuidados e que utilizam parte expressiva do tempo da jornada na Educação Infantil constituídos pelos momentos da entrada, do recreio, da alimentação, do sono e outras atividades; e um outro grupo, o grupo das atividades consideradas pedagógicas, que se pautam numa proposta a partir de conteúdos encadeados no currículo escolar. Assim,

O relógio marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une assim a do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens (LOBATO, 2013, p. 78).

A partir dessa percepção sobre a disposição básica dos elementos presentes nas rotinas escolares de Educação Infantil, o tempo escolar não se estabelece enquanto parâmetro limítrofe da atuação docente, pois essa atuação também antecede e sucede o tempo de interação manifestada com crianças nas escolas, já que antes das atividades, devem existir as proposições e a organização das mesmas, assim como posteriormente à elas, se reinicia o movimento cíclico da organização das novas ações a serem planejadas.

Podemos apontar alguns elementos constitutivos da rotina pedagógica de professores da Educação Infantil. Entre estes, estão as atividades cotidianas que se elaboram a partir de uma dimensão burocrática, como os registros (de frequência, o lançamento de notas ou conceitos, o registro de atividades e conteúdos), a participação em reuniões, a própria formação continuada,

(tendo em vista que se trata de uma exigência legal), preenchimento de fichas de acompanhamento, de relatórios de desempenho das crianças e outras atividades que se elaboram em virtude das exigências das instituições escolares.

Há também elementos que organizam a execução das práticas situadas na dimensão do planejamento, como a elaboração de vivências e experiências para as aulas, levantamento e confecção de recursos pedagógicos necessários às suas propostas, a reflexão sobre a organização dos espaços anteriores à execução das atividades, entre outras. Compreendendo o planejamento enquanto fator estruturante para organização do espaço-tempo no contexto escolar, como um orientador da prática, compreende-se ainda que o mesmo também se encontra numa dimensão burocrática, quando é materializado pelo plano de aula ou de ensino.

Em mesma medida, interagem com os demais elementos, aqueles relativos à dimensão da execução prática com as crianças, aqueles que estão diretamente relacionados à concretização manifesta da organização dos espaços e administração do tempo escolar. O período de tempo em que a rotina do professor estabelece uma relação de simbiose com a própria rotina escolar. Esse elemento constitutivo da rotina do professor é o que mais se evidencia, na medida em que ele se apresenta de maneira visível no cotidiano institucional, expresso pela execução de atividades que envolvam tanto as propostas educativas pautadas no currículo, propriamente ditas, e os cuidados para com as crianças pequenas e bem pequenas, que pela própria faixa etária demonstram uma situação de maior dependência dos adultos do que em outros níveis de ensino.

Cabe ressaltar que percebemos as próprias situações de cuidados com as crianças se expressam enquanto atividades pedagógicas, como ressaltado por Didonet (2003) não há conteúdo educativo na creche e pré-escola desvinculado dos gestos de cuidado. Visto que o cuidado é um dos pilares fundamentais da Educação Infantil e pode se expressar enquanto uma oportunidade educativa com vistas ao autocuidado, da higiene pessoal e proteção da criança. Essas atividades, quando carregam uma intencionalidade pedagógica passam a compor o processo de desenvolvimento da autonomia das crianças de 0 a 5 anos.

Salientamos ainda que a subjetividade dos professores fornece subsídios à sua reflexão e por conseguinte, à avaliação processual nesta etapa de ensino. Aduzimos, portanto, que as experiências vividas pelos professores influenciam a rotina da escola, seja como fonte de subsídios ou como meio de produzirem a reflexão sobre a sua prática diante de si mesmo ou do próprio coletivo.

Expressamos, portanto, que os elementos constitutivos da rotina pedagógica dos professores não atuam de forma independente, estão interrelacionados com a rotina escolar,



mas é preciso identificá-los e assumir a sua existência a fim de que não se apliquem equívocos que possam invisibilizar a rotina pedagógica dos professores em detrimento à rotina da escola, não lhe conferindo a importância necessária à compreensão da complexidade que envolve a rotina docente na Educação Infantil.

### **2.3 A formação continuada de professores para Educação Inclusiva**

Discutir sobre a importância da formação continuada de professores, tendo em vista atingir os objetivos da Educação Inclusiva, requer primeiramente assumir a existência de desafios encontrados pelos educadores em seu cotidiano de trabalho, visto que é bastante comum, mesmo na diversidade de contextos escolares, discursos que estabelecem a inclusão enquanto um sonho distante da realidade, pois “Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas” (SKLIAR, 2006, p. 31).

Cabe esclarecer primeiramente, no entanto, as modalidades de professores que atuam (ou que deveriam atuar) com as crianças PAEE: o professor das salas de ensino regular e o professor que atua no atendimento educacional especializado (AEE), que corresponde a:

[...] parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros (ALVES *et al.*, 2006, p. 15).

É necessário que o professor do AEE tenha formação especializada que o habilite para a função docente com alunos PAEE nas salas de recursos multifuncionais (SRM). Nessas salas, devem ser desenvolvidas estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem que favoreçam o acesso dos estudantes aos conteúdos curriculares, bem como a participação no ambiente escolar. É importante ressaltar, no que concerne ao papel do professor especializado no AEE, como enfatiza Baptista (2020), sua indispensável atuação no processo da inclusão escolar, uma vez que possibilita caminhos de aprendizagens satisfatórios e desafiadores para os alunos PAEE.

Nesse sentido, o professor do AEE, além de suas atribuições específicas, atuando com os alunos PAEE, necessita estar em contato com os professores das salas regulares, auxiliando e construindo colaborativamente estratégias de ensino voltadas para o atendimento das especificidades dos sujeitos PAEE.

Assim, em meio às incumbências do professor do AEE, é recorrente em muitos contextos escolares uma ideia clínico-terapêutica de educação que tem como cerne as dificuldades apresentadas pelos sujeitos em seu processo de desenvolvimento, e nesse sentido

o perfil professor generalista, que atua nas salas de ensino regular, parece não garantir competência para que ele esteja apto a se responsabilizar pela educação de alunos que façam parte do PAEE. Assim, a formação continuada de professores para a Educação Inclusiva pode contribuir para que de um lado:

[...] o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 162).

É pertinente ressaltar que, durante muito tempo a concepção de que após a formação inicial o professor estaria preparado para atuar com êxito no cotidiano escolar foi predominante, reforçada por um imaginário coletivo, que tradicionalmente incube à figura do docente como o único detentor do saber. Ao sujeito professor cabe, contudo, o reforço a uma postura de soberania frente às adversidades oriundas da própria dinâmica escolar ou que possa revisar, através de um olhar crítico, a importância de ir em busca de conhecimentos que contribuam com suas práticas, pois atualmente,

o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores [...] devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar, e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. (DELORS, 2004, p. 161-162).

A formação continuada de professores se constitui enquanto uma necessidade e tem caráter obrigatório nas normativas vigentes. A resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Nelas se apresenta em seu Art. 3º que as competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada são: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 2020).

O pleno desenvolvimento dos educandos e da execução de uma proposta de Educação Inclusiva não é incumbência única do professor, pois, “[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 29), mas este profissional se constitui enquanto um sujeito de significativa importância nesse processo, visto que carrega uma responsabilidade epistemológica e social em seu contato direto com a diversidade do público atendido nas instituições escolares.

Há de se ressaltar, contudo, que as condições objetivas e subjetivas que constroem suas práticas nem sempre encontram bases firmes o suficiente para romper com determinados

padrões hegemônicos que se reproduzem ao longo da história e das suas próprias trajetórias, o que se traduz para um chamamento à reflexão e formação contínuas, necessárias ao longo de toda sua vida profissional. Nesse sentido, Freire (2001, p. 64) diz que: “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.”

Nesse sentido, não há como negarmos que de formação continuada de professores precisa estar relacionada com as questões da educação e da diversidade, que exige a oportunização de interações com campos que dialogam com a Educação, sendo necessário trazer à tona à formação continuada docente problematizações que circundem o papel social da escola e a inclusão dos alunos que compõem o PAEE, proporcionando uma análise pedagógica e social que possa fomentar reflexões sobre a implementação das políticas públicas, sobre papel do Estado, das funções do sistema escolar, e do paradigma da inclusão social e educacional.

Nesse sentido, enfatizamos ainda a importância da formação continuada para a Educação Inclusiva que contribua com os professores para o com vistas à superação dos desafios encontrados e abertura de novas possibilidades,

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro (SKLIAR, 2003, p. 38).

Isso remete a necessidade de pensar (e agir), diante das propostas educacionais apresentadas nos contextos escolares e atravessar a reflexão acerca do que é institucionalmente prescrito de forma crítica, nos moldes do que acreditamos como definição.

Nesse intento, os processos de subjetivação atrelados aos alunos que constituem o PAEE constituem-se num ponto primordial para o desafio para a Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, Mittler (2003, p. 21) aponta que “o maior obstáculo para a inclusiva se encontra dentro de nós, nas atitudes, nos medos, nas crenças, na superavaliação dos obstáculos e dificuldades em detrimento ao potencial das pessoas”, dessa forma, deve ser levada em consideração a necessidade de engajamento, tendo como base ações colaborativas nas instituições escolares diante das situações de formação continuada, pois:

O ambiente se torna inclusivo na medida do reconhecimento das necessidades de cada um, da construção de um projeto pedagógico que parta do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações na produção de um coletivo no qual todos se reconheçam como participantes (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010, p. 124).

Melo e Ferreira (2009) também entendem que, o professor deve ter conhecimento em relação à deficiência, para que possa entender as implicações desta condição quanto ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno. A pessoa com deficiência, ou aquelas que hoje se

encontram inscritas no PAEE, sempre foram questionadas e desacreditadas a partir de uma visão para que a sua condição, quando compreendida como doença e não como diferença, mais uma característica dentre tantas que distinguem um sujeito do outro, que lhe confere singularidade.

Dall'Acqua (2007) aponta que no contexto da Educação Inclusiva, a formação dos professores torna-se cada vez mais necessária e complexa, no sentido da definição de seu papel, dos conhecimentos para o exercício da prática pedagógica e das condições de profissionalidade voltados a esta realidade, para que “ele não seja apenas um conhecedor de práticas educativas, mas também um pesquisador, que possa aprender novas técnicas, estratégias e conhecimentos” (ALMEIDA, 2004, p. 3).

Portanto, a formação dos profissionais da educação necessita ser concebida como movimento processual, dinâmico e inacabado, e por isso há de considerar os sujeitos nelas envolvidos como sujeitos em construção que podem superar os desafios e fazer florescer nossas possibilidades de atuação frente aos alunos PAEE, pois, como aponta Veiga-Neto (2003, p. 29), “Acusar e lastimar significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, ao qual deveríamos aspirar. Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando na sua busca, ele vai mudando de lugar”. É nessa perspectiva que intentamos buscar caminhos e um primeiro passo já se constitui enquanto movimento necessário para a construção de novas possibilidades.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico para a construção desta investigação bem como os tipos de método científico e pesquisa, os participantes com seus critérios de inclusão e de exclusão, o lócus da pesquisa, as etapas, os instrumentos de coleta de dados, os equipamentos e materiais utilizados e os procedimentos de análise e coleta de dados.

Considerando os preceitos éticos enquanto construções históricas, sociais e culturais, a pesquisa se orienta no sentido do respeito à integridade humana, cumprindo com as exigências relativas às pesquisas com pessoas. O projeto dessa pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA, com a finalidade de atender a essas determinações incluídas na resolução nº CNS510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP/UEMA através do parecer consubstanciado de número 5.177.509 que por sua vez está apresentado no Anexo A.

#### **3.1 Tipos de método científico e pesquisa**

No tocante aos procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa, buscamos em Minayo (2002, p. 17) o embasamento para compreender que a pesquisa é “[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo [...]”. Considerando a importância da pesquisa para o campo da educação é fundamental perceber a metodologia enquanto elemento indispensável ao processo investigativo para detalhamento de como ocorrerá a coleta dos dados, sua discussão e análise.

Nesta investigação, optou-se pela pesquisa-ação, de abordagem qualitativa. A pesquisa-ação, que se caracteriza como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Segundo Thiollent (2008, p. 80), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Nesse sentido, tendo ainda em vista a necessidade de um caráter colaborativo entre

os sujeitos envolvidos na pesquisa e a intervenção direta dos pesquisadores no lócus de investigação, a pesquisa ação se constitui enquanto

[...] uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (KEMMIS; MCTAGGART, 1988 *apud* ELIA; SAMPAIO, 2001, p. 248).

A opção pela abordagem qualitativa se expressa pela necessidade considerar a escola como um espaço constituído por uma gama de significados e discursos e onde se relacionam sujeitos sociais históricos e culturais, e nesse sentido se objetiva a compreensão e interpretação do objeto de estudo (MINAYO, 2002), indo além do quantificável e permitindo a reflexão e a interpretação.

Nesse sentido, destacamos que os “[...] investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem, estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50) e “ênfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Especifica-se, ainda, que nessa abordagem predomina a descrição, dando sentidos e significados que os participantes atribuem a si, as coisas e ao mundo e nessa perspectiva:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 22).

A pesquisa também se constitui enquanto bibliográfica, na medida em que abrange estudos anteriores sobre a Educação disponíveis em livros, periódicos, dissertações, teses, trabalhos publicados em anais de evento, sejam esses impressos ou reproduzidos eletronicamente. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

O estudo também se utiliza de ferramentas de análise da pesquisa documental, pois foram utilizados os documentos escritos e oficiais, tais como leis, decretos e resoluções, compreendendo a pesquisa documental se caracteriza enquanto:

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. (SÁ-SILVA; ALMEIDA;

GUINDANI, 2009, p. 13)

Diante do exposto, a pesquisa se orienta tanto pela busca de aporte teórico sobre as categorias: Educação Inclusiva, formação continuada de professores e rotinas pedagógicas, assim como também prevê a intervenção no lócus da pesquisa, buscando investigar as percepções dos sujeitos que as compõem frente ao atendimento das crianças PAEE.

### **3.2 Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa foram 5 professoras que atuam na Educação Infantil na creche e pré-escola de tempo integral UEB Carlos Salomão Chaib. A amostra de uma pesquisa deve constituir uma parcela convenientemente selecionada do universo (população) dos participantes que devem compor a investigação, ou seja, uma parte do universo. A opção pela amostragem ocorre quando não se trata de pesquisa censitária, em outras palavras, quando não abrange a totalidade dos componentes do universo. Por isso, faz-se necessário investigar apenas parte dessa população (LAKATOS; MARCONI, 2003).

As 5 (cinco) professoras que participaram desta pesquisa foram identificadas pela sigla PEI, que significa Professora de Educação Infantil, seguidos pelo respectivo número, a partir da ordem de aceite e consentimento dos sujeitos para participar da pesquisa.

A tabela apresentada a seguir mostra informações relacionadas ao perfil das professoras entrevistadas, incluindo média de idade, nível de formação, ano de conclusão da formação inicial e tempo de experiência profissional na Educação Infantil. Esses dados foram adquiridos a partir da questão 1 do roteiro de entrevista, no qual as perguntas compreenderam informações básicas dos professores sobre sua formação e tempo de atuação na Educação Infantil.

**Tabela 1-** Formação das professoras

Identificação da Participante	Formação Acadêmica	Tempo de experiência na Educação Infantil	Jornada de Trabalho na instituição pesquisada
PEI-1	Graduada em Agronomia; Formação Pedagógica Docentes do Ens. Fundamental, Médio e Educação Profissional; (2004) Especialista em Gestão em Saúde; Especialista em Docência na Educação Infantil	14 anos	40 hrs
PEI -2	Licenciada em Pedagogia (2002)	18 anos	40 hrs
PEI-3	Licenciada em Pedagogia (2005) Licenciada em Educação Artística (2006). Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (2008) Mestranda em Artes (2020)	3 anos	40 hrs
PEI-4	Licenciada em Pedagogia (2004). Especialista em Gestão educacional (2004)	17 anos	24+24 hrs
PEI-5	Licenciada em Pedagogia (2004) e Especialista em psicopedagogia (2004)	16 anos	40 hrs

Fonte: Tabela criada a partir dos dados coletados na entrevista, 2022.

As informações relacionadas ao perfil profissional das professoras entrevistadas se mostram relevantes na medida em que permite visualizá-las pela percepção do todo, sujeitos que passaram por processos formativos em diferentes tempos e carregam experiências vividas na Educação Infantil, o que conseqüentemente se relaciona com as suas concepções acerca do tema abordado nesta investigação.

### 3.3 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

A escolha dos docentes participantes da pesquisa se dará a partir dos seguintes critérios de inclusão: Sejam professores efetivos da rede pública municipal de São Luís; Professores que atuem na instituição pesquisada em um período igual ou superior a dois anos; Professores que tenham em suas salas de aula crianças que compõem o PAEE; Professores que atuem em jornada igual ou superior a 40 horas semanais.

Serão utilizados como critérios de exclusão: Professores em gozo de licença ou afastados do trabalho.



### 3.4 Local da pesquisa

O local da pesquisa é a creche e pré-escola UEB Carlos Salomão Chaib. A instituição, inaugurada em 2019, faz parte da rede municipal de educação da cidade de São Luís, no Estado do Maranhão. O *lócus* de pesquisa possibilita uma maior aproximação da realidade, permitindo conhecer melhor o contexto de atuação de cada um dos participantes envolvidos no estudo. Segundo Minayo (2002, p. 75) “[...] este é o momento relacional a partir do qual o pesquisador mergulha-se na realidade interagindo com os participantes ali situados [...]”.

Localizada na zona urbana da cidade, no bairro da Chácara Brasil, a creche e pré-escola UEB Carlos Salomão Chaib é uma conquista das lutas da comunidade local articulada às demandas oriundas das próprias políticas educacionais municipais em que foram exigidas alternativas para atender às crianças de 2 a 5 anos em tempo integral na rede municipal de ensino da cidade.

Segundo os dados da Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís (SÃO LUÍS, 2019, p. 114) a rede municipal conta 94 escolas de Educação Infantil e apenas três realizam atendimento em tempo integral, compreendendo essa jornada de tempo caracterizada como superior a 4 e inferior à 10 horas, conforme estabelecido na LDB (BRASIL, 1996)

Entre essas 3 instituições, está a UEB Carlos Salomão Chaib, que atende a 155 crianças, entre 2 a 5 anos de idade, distribuídas em 10 turmas: duas da creche II, duas da creche III, três turmas do Infantil I e três turmas do Infantil II, por um período de nove horas diárias e ininterruptas, no horário das 08:00 às 17:00 horas sob a orientação de uma gestora geral, duas coordenadoras pedagógicas, 2 apoios pedagógicos, 19 professoras das salas regulares e 2 professoras de AEE, 1 auxiliar administrativo, 10 cuidadoras, 5 funcionários técnico-operacionais de manutenção.

### 3.5 Etapas da pesquisa

A pesquisa *in lócus* foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA. Após essa aprovação, os pesquisadores entraram em contato com a Superintendência de Ensino e Pesquisa da Rede Municipal de São Luís, onde foi recebida a autorização para pesquisa na creche e pré-escola UEB Carlos Salomão Chaib. Em seguida os pesquisadores entraram em contato com a responsável pela instituição e objetivando a

formalização da pesquisa, na ocasião, foi entregue uma cópia do parecer consubstanciado do CEP- CESC/UEMA, a autorização da Secretaria de Educação da Rede Pública Municipal São Luís e uma cópia do projeto de pesquisa.

Em seguida, os pesquisadores identificaram, através de levantamento feito a partir das listas de alunos de cada turma, fornecidas pela coordenação na escola, que todas as turmas de ensino regular continham crianças que compõem o PAEE, verificando a presença de 23 alunos.

Assim, os pesquisadores entraram em contato por celular e pessoalmente com as professoras selecionadas, convidando-as para participarem da pesquisa. Aquelas que aceitaram, foi agendado um encontro com eles para informá-las sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como para recolha da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no Apêndice A.

Logo após, foram agendadas as entrevistas em grupo focal, em formato de rodas de conversa, com data e horário previamente estabelecidos, de acordo com a disponibilidade das participantes. Pontua-se que o grupo de entrevistadas foi dividido em 2. Essa divisão ocorreu por dificuldades apresentadas pelas participantes diante de sua indisponibilidade. Por isso, o primeiro grupo contou com 3 professoras e o segundo com 2 professoras.

As entrevistas foram realizadas na UEB Carlos Salomão Chaib, no turno vespertino, no período de março a agosto de 2022, em um ambiente que não permitisse interrupções. Nestas ocasiões foram elencados os desafios encontrados para a Educação Inclusiva na jornada de tempo integral da Educação Infantil, expostas construídas as percepções sobre a rotina docente e foram sendo elaborada, de forma colaborativa, uma proposta pedagógica de formação continuada de professores para a Educação Inclusiva.

Logo após a obtenção dos dados, foi feita a transcrição das entrevistas, compreendendo que “Essa transcrição demanda leituras e releituras do que foi narrado. Busca-se, então, definir os fatos e memórias que se destacaram e possibilitaram, não só a interpretação, mas também sua significação (LOMBARDI; ÁVILA; PAULA, 2021, p. 27)

Posteriormente, foi realizada a organização e categorização do conteúdo a partir de abordagem qualitativa das respostas. Foram elencadas de 4 categorias que se estabeleceram a nível temático: percepções sobre a Educação Inclusiva, desafios encontrados na atuação profissional frente ao atendimento de crianças PAEE, sentidos das rotinas pedagógicas das professoras diante do atendimento das crianças que compõem o PAEE e proposições para Educação Inclusiva na creche e pré-escola pesquisada.

Depois de efetivada a referida etapa de análise, foi elaborado o relatório da dissertação e o Produto Educacional oriundo dessa pesquisa.

### **3.6 Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa**

Para a coleta das informações desta pesquisa foi utilizada a entrevistas em grupo focal no formato de rodas de conversas, registros no diário de campo e documentos oficiais.

A escolha pela entrevista em grupo focal, no formato de rodas de conversa, foi em função dele permitir explorar com profundidade temas complexos, que envolvam, por exemplo, a concepções dos professores sobre Educação Inclusiva, levando em consideração que esse instrumento tem como principal característica um roteiro com perguntas abertas, o entrevistador segue o mesmo, mas deve estar preparado caso a entrevista mude seu percurso (MAGALHÃES, 2017). O roteiro da entrevista com as professoras está presente no Apêndice B.

As entrevistas em grupo focal podem ter inúmeras aplicações e finalidades. Para atender aos objetivos desta pesquisa que intentam discutir sobre as rotinas pedagógicas de professores frente ao atendimento de crianças PAEE para formular colaborativamente uma proposta pedagógica de formação continuada para professores, a escolha pela entrevista em grupo se inscreve como a mais relevante, visto que:

[...] as entrevistas em grupo também são utilizadas para discutir coletivamente, de forma mais ou menos focalizada, um tema, um problema, uma peça de comunicação ou ainda para deslanchar brainstormings de ideias (LOMBARDI; ÁVILA; PAULA, 2021, p. 87).

Na discussão de um tema colocado pelo pesquisador, importam a dinâmica grupal assim como as expressões individuais almejando a elaboração e construção de saberes – consensos e dissensos, a partir da interação entre os participantes com o apoio do moderador que incentivará a discussão mantendo o foco para os objetivos estabelecidos (GATTI, 2012).

Para registrar os dados das entrevistas, utilizou-se a gravação em áudio e registros escritos dos pesquisadores, mas cabe ressaltar que também recorremos a fontes secundárias de coleta, como os registros do diário de campo fornecido a cada professora. Gatti (2005, p. 28) aponta que “a coleta de dados deve permitir retrair caminhos da construção e de valoração das ideias em grupo” e nesse sentido o diário de campo foi entregue às docentes para o registro reflexões sobre o seu dia a dia, em sua rotina frente atendimento às crianças que compõem o PAEE, funcionando como um instrumento que visa resgatar de memórias diante fatos cotidianos que possam contribuir com as reflexões durante as rodas de conversa.

Nesta pesquisa ainda foram utilizados documentos escritos oficiais, por se constituírem fontes de dados fidedignas, podendo estar relacionadas a atos, sejam individuais ou de vidas públicas, com alcances nacional, estadual e municipal. Dessa forma, cabe ao pesquisador selecionar os documentos, buscar o que lhe interessa interpretar e comparar, tornando, assim, os dados utilizáveis (LAKATOS; MARCONI, 2003).

### **3.7 Equipamentos e materiais da pesquisa**

Dentre os equipamentos utilizados, teve-se um celular Moto G20, para a captação do áudio na realização das entrevistas semiestruturadas e rodas de conversas; Impressora Multifuncional , para impressão dos TCLEs, relatórios, artigos e roteiro de entrevista; um *notebook* , para digitação do projeto, TCLEs, das entrevistas e do relatório parcial da pesquisa.

Além desses equipamentos, foram utilizados os seguintes materiais: caderno impresso para registros de campo e anotações sobre os dados pesquisa, canetas esferográficas, resmas de papel A4 para impressão dos TCLEs, roteiros das entrevistas semiestruturadas e materiais de estudo.

### **3.8 Procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa**

Os documentos escritos oficiais foram analisados de maneira preliminar, no intuito de averiguar, as informações e medidas sobre a garantia ao acesso e permanência de crianças que compõem o PAEE e a rotina pedagógica dos professores na instituição pesquisada. Alguns documentos da própria instituição, como as listas de crianças do AEE, o PPP e a organização da rotina pedagógica, foram examinados previamente com objetivo de averiguar o compromisso da instituição e dos profissionais que nela atuam para com o atendimento às crianças que compõem esse público.

Consequente, foi realizado o levantamento dos dados sobre a quantidade de alunos com que fazem parte do PAEE matriculados na instituição e como estava distribuída nas respectivas turmas. Assim, foi possível selecionar as participantes (professoras) da pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos. Posteriormente, os pesquisadores entraram em contato com as mesmas com a finalidade de convidá-las a participar da pesquisa, esclarecendo a elas os objetivos, os procedimentos, possíveis riscos e benefícios e, assim, as que concordaram em participar da pesquisa assinaram o TCLE, exposto no Apêndice A.

De acordo com a Resolução nº 510/16 o consentimento livre e esclarecido propõe a “[...] anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos [...]” (BRASIL, 2016, p. 2). Isto garantiu que as informações obtidas se configurassem de forma confidencial, as quais foram utilizadas apenas para divulgação da pesquisa, de modo que as participantes fossem protegidas, garantindo assim seu bem-estar.

Adiante, foram coletados os dados, através da entrevista em grupo focal, no formato de roda de conversa. O grupo focal parte de um roteiro de questões elencadas pelo pesquisador que podem contemplar seus objetivos de pesquisa, os problemas e questões que levantou, o referencial teórico que mobilizou (LOMBARDI; WALDA, 2021, p. 92), o roteiro de entrevista se encontra no Apêndice B.

A relação entre grupo focal e roda de conversa contribui para a pesquisa na medida em que pode representar a ampliação da compreensão das ideias expressas nas falas dos participantes, em sua postura e na interação com os membros do grupo. Nesse sentido, Melo e Cruz (2014) estabeleceram uma relação entre grupo focal e roda de conversa, aduzindo que:

viabilizou-se um espaço interacional em que os participantes da pesquisa – incluindo quem pesquisa – puderam refletir sobre o objeto de pesquisa, proporcionando, assim, a construção de novos conceitos, que permitiram, posteriormente, impulsionar mudanças de atitudes no meio pesquisado, ou seja, na escola (MELO; CRUZ, 2014, p. 32).

Para a organização e análise dos dados utilizamos o método de Análise do Conteúdo que, segundo Franco (2008, p. 19), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”.

Dessa maneira, os dados foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que se propõe a ser desenvolvida seguindo três etapas básicas: a pré-análise, que consiste na organização dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa; a exploração da matéria, através da codificação dos dados, bem como a definição de um sistema de categorias; e o tratamento dos resultados por meio de processos de interferência e interpretação. Portanto, depois de todos os dados coletados, no momento da análise, adotou-se uma postura reflexiva, crítica diante das contribuições das participantes.

Seguindo essa compreensão, a análise dos resultados da pesquisa permitiu a organização de 4 categorias: percepção dos professores sobre Educação Inclusiva, os desafios encontrados no cotidiano escolar frente ao atendimento de alunos PAEE, sentidos das rotinas pedagógicas

das professoras diante do atendimento das crianças que compõem o PAEE e proposições para Educação Inclusiva na creche e pré-escola pesquisada.

Os dados relativos a essas categorias foram analisados de forma qualitativa, apresentando os resultados obtidos e possíveis conquistas com a pesquisa, além de relacionados com o referencial teórico apreendido. A partir desses processos de análise se tornou possível formular coletivamente com as participantes da pesquisa uma proposta pedagógica de formação continuada de professores que se constitui enquanto Produto Educacional dessa dissertação

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa, tendo por base coleta e análise dos dados, com vistas a desenvolver o alcance ao objetivo principal desta pesquisa. Dessa forma, são abordados os resultados e discussões sobre as seguintes categorias de análise: percepção dos professores sobre Educação Inclusiva, os desafios encontrados no cotidiano escolar frente ao atendimento de alunos PAEE, sentidos das rotinas pedagógicas das professoras diante do atendimento das crianças que compõem o PAEE e proposições para Educação Inclusiva na creche e pré-escola pesquisada.

Como o intuito de aglutinar os sentidos das entrevistas nas rodas de conversa, evidenciar os aspectos comuns e específicos da experiência em um processo com ações de análise de conteúdo, foi possível extrair as categorias e unidades de significado percebidas nas falas das participantes.

Ressalta-se que o trabalho nos grupos focais foi revelador no tocante às concepções dos professores diante desse cenário de inclusão dentro da UEB Carlos Salomão Chaib e que, antes de ser professor, é um sujeito cultural em constante construção de si, como ser que se revela, remodela-se e amadurece com suas experiências.

### **4.1 Os encontros com as professoras**

Os encontros com as 5 professoras da UEB Carlos Salomão Chaib se deram no período do mês de março ao mês de agosto de 2022. O grupo de professoras foi dividido em 2 subgrupos em virtude das dificuldades para um agendamento que contemplasse a todas em uma única ocasião. O grupo 1 contou com a participação de 3 professoras e o grupo 2 com a participação de 2 professoras.

Foram apresentadas inicialmente as explicações sobre a pesquisa e seus objetivos. Em seguida explicitamos informações práticas sobre o funcionamento do grupo, a duração da roda de conversa, estabelecida pelo tempo mínimo de 40 minutos, o papel da moderadora e as formas de registro.

Nesse primeiro contato, as professoras foram convidadas a se apresentarem e, apesar de já se conhecerem por estarem atuando no mesmo ambiente de trabalho, foi importante reconhecer que os grupos contam com professoras de larga experiência na Educação Infantil e passaram por diferentes áreas de formação conforme já explicitado de forma sucinta na Tabela 1, porém cabe ressaltar que no decorrer das entrevistas “por mais que se conheça previamente

o entrevistado e se acredite que tudo se sabe sobre sua trajetória, em uma narrativa aberta aspectos inéditos podem emergir” (ÁVILA; SOUZA, 2021, p. 70).

Durante o período de pesquisa, foram realizados 4 encontros de rodas de conversa em cada grupo, onde buscamos criar uma atmosfera amigável e acolhedora, acreditando que essa relação de confiança é primordial “para que todos se expressem livremente enveredando pelos diversos ângulos de uma questão” (LOMBARDI; WALDA, 2021, p. 94).

Partindo do pressuposto de que o grupo focal parte de um roteiro de questões elencadas pelo pesquisador que para contemplar seus objetivos de pesquisa, cabe aqui ressaltarmos que, as rodas de conversas contaram com uma dinâmica de flexibilidade diante do roteiro de entrevistas, onde não prevaleceu um ordenamento rígido, mas partiu da livre exposição de pensamento das participantes conduzidas pelos questionamentos da moderadora a fim de que o foco e a intencionalidade da pesquisa não fizesse perder de vista os objetivos da ocasião.

É importante explicitar também que nos momentos de roda de conversa foram priorizados a interação entre o grupo e não apenas em perguntas e respostas da moderadora às participantes, pois,

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação (MOURA; LIMA, 2014, p. 98).

Nessa perspectiva, durante as entrevistas, a moderadora buscou demonstrar por meio de linguagens corporais o acompanhamento das falas das participantes, pois, as expressões de atenção se constituem uma importante ferramenta para incentivar os participantes da pesquisa compartilhar suas experiências, assim como suas projeções para o futuro (BONI; QUARESMA, 2005).

É importante destacar que os momentos dos encontros com o grupo e professoras também se deparou com desafios, visto que a própria rotina escolar e docente algumas vezes inviabilizava os agendamentos, mesmo que realizados com bastante antecedência. Essas ocasiões terminaram por se lançar enquanto mais um elemento constitutivo dos desafios encontrados pelas profissionais, tendo em vista o excesso de demandas a que estão dispostas em seu dia a dia profissional, auxiliando as problematizações desenvolvidas no processo de pesquisa.



## 4.2 Percepções iniciais das docentes sobre a Educação Inclusiva

A primeira categoria analisada, por uma abordagem temática, com vistas a atender aos objetivos desta pesquisa foi a percepção das docentes sobre a Educação Inclusiva, compreendendo que esse tipo de abordagem se dá a partir da identificação de assuntos que se destacam se repetem com maior frequência, caracterizados por temas, expressões, palavras, frases ou resumos (MINAYO, 2004).

Na etapa de pré-análise, buscamos identificar as particularidades/singularidades que serviram como base para a interpretação dos resultados e apontamos que o tema demonstrou ser bastante complexo para as professoras, visto que os sujeitos envolvidos na pesquisa apontaram de imediato a ausência de conhecimentos sobre Educação Inclusiva e ausência de maior aprofundamento sobre as normativas que regem as práticas de ensino voltadas ao PAEE na Rede Pública de Educação Municipal de São Luís.

Através da transcrição das rodas de conversa foi possível aprofundar a análise de cada trecho/fragmento de discurso do material identificado na etapa anterior, pela procurando identificar o sentido a ele atribuído pela exploração da matéria.

Destacamos as falas que especificamente tratam da segunda questão do roteiro de entrevista: “*O que você entende por Educação Inclusiva? Fale um pouco sobre isso:*”

*PEI-1 É uma proposta metodológica em que trabalha crianças de educação regular junto com as crianças da Educação Especial, não deixando nenhuma criança da comunidade fora da escola. A intenção é de oferecer o mesmo espaço para o processo de aprendizagem de todos os indivíduos, valorizando as diferenças e permitindo uma convivência respeitosa diversificada no contexto escolar.*

*PEI-2: Eu entendo que é uma oportunidade de as crianças especiais conviverem com a escola e terem acompanhamento com o Atendimento Educacional Especializado, pois muitas não estão preparadas para as salas de ensino regular e deve haver a preparação mínima delas para que consigam acompanhar.*

*PEI-3: Pra mim, é a Educação Inclusiva é a igualdade de direitos pela garantia do acesso à escola e, principalmente, pelo atendimento educacional especializado*

*PEI-4: Educação inclusiva é aquela que proporciona equidade a todas as crianças, que considera a criança como sujeito de direitos e que busca sempre estratégias o pertencimento saudável da criança no espaço e tempo escolar e tem no atendimento educacional especializado um meio necessário à sua inserção nas atividades escolares.*

*PEI-5: Oferecer o mesmo espaço para o processo de aprendizagem de todos os indivíduos, e permitindo uma convivência de respeito no contexto escolar.*

É importante ressaltar que as respostas das professoras se diversificam, mas coadunam com a associação da Educação Inclusiva às unidades de registro: *Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado*, o que demonstra marcas na cultura escolar em que são reafirmadas as distinções entre essas duas modalidades de ensino: o ensino regular e a Educação Especial, e conseqüentemente revela a necessidade de refletir sobre a diferenciação das crianças *com necessidades especiais*, que fogem ao padrão de normalidade, e as crianças tidas como normais.

A partir do tratamento dos resultados, estabelecemos uma análise interpretativa, que revela que às concepções de Educação Inclusiva apresentadas pelas docentes está vinculada à ideia de integração, onde se verifica a responsabilização por estes alunos fortemente relacionada ao âmbito do AEE.

Em contrapartida, embora haja essa vinculação, foi constatado que as professoras entrevistadas não mantêm contato cotidiano com as professoras do AEE para o acompanhamento do desenvolvimento dos seus alunos nas salas regulares ou instruções para adaptações no planejamento em face ao atendimento às especificidades das crianças, ocorrendo alguma aproximação de maneira bastante pontual, nas reuniões demandadas que envolvem o coletivo de professores e em algumas situações específicas quando há o chamamento das famílias em face alguma demanda particular. As professoras pontuaram também que gostariam que esse diálogo com as professoras do AEE fosse fortalecido, pois não tem conhecimentos sobre as atividades desenvolvidas na sala de recursos da escola, assim como as professoras do AEE não têm conhecimento das ações desenvolvidas nas salas de ensino regular.

Nesse sentido, Giroto, Poker e Omote (2012) consideram que para a chegada a uma Educação Inclusiva, é necessário adotar um novo modelo de ensino, o que conseqüentemente gera um novo modelo de formação para os professores, pois educar em uma perspectiva inclusiva requer uma atuação pautada na diversidade, de modo que a prática pedagógica considere diferentes formas de aprender e de ensinar, rompendo com a cultura educacional tradicional, baseada na seletividade e homogeneidade.

Consideramos ainda pertinente comentar sobre subjetividade dos sujeitos entrevistados diante da pergunta, pois foram identificados durante a conversa, expressões faciais e gestos que se revelaram enquanto demonstrações de descrença e cansaço no que se refere à suas próprias capacidades teórico e metodológicas no trabalho com as crianças PAEE.

Esse aspecto fora potencializado a partir da pergunta: *Na sua rotina pedagógica, você se considera capacitada para atuar com os alunos PAEE?* A resposta dada por quase as participantes foi *não*, porém cabe destacar que a participante PEI-3 levantou a questão:

“Considero que estou em constante capacitação, porque cada caso é um caso”. Logo em seguida a professora PEI-2 completou a fala da outra participante “Cada caso é um caso, o nosso caso é que continua o mesmo, sem saber como proceder, sem saber de que forma podemos agir, se tentamos atender às crianças especiais ou ao restante da turma ao mesmo tempo”.

As demais professoras se mostraram reflexivas diante dessa argumentação e a conversa se conduziu no pensar sobre as problemáticas que envolvem os processos de formação inicial e continuada de professores à luz dos conhecimentos necessários para atuar com uma diversidade de sujeitos nas salas de aula e como parte dessa diversidade, as crianças que compõem o PAEE.

É relevante apontar que, quando mencionada a falta de preparação para o atendimento das crianças PAEE, foram verificadas também expressões que revelavam aspectos emocionais das profissionais. Nesse sentido, corroboramos com Magalhães (2017) quando afirma para além de ser possibilidade para coleta de dados, as rodas de conversa, ou também chamadas rodas dialógicas permitem também troca de informações, experiências, saberes e afetos.

Nessa oportunidade também buscamos atentar para a legislação vigente que orienta as propostas de Educação Inclusiva da Rede de Educação Pública Municipal do Município de São Luís, compreendendo que suas propostas se orientam a partir de leis e decretos vigentes no nosso país e estado, em conformidade com as orientações do Ministério da Educação (MEC), notadamente da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

Todas as professoras participantes alegaram de maneira enfática seu pouco conhecimento sobre legislação municipal e demonstraram descrédito quanto a efetivação dessas propostas em seu cotidiano escolar tendo em vista a realidade institucional e uma desesperança quanto às leis e sua prática em todos os âmbitos na realidade brasileira. Por conseguinte, fora lançado o seguinte questionamento: *Em relação à creche e pré-escola de tempo integral UEB Carlos Salomão Chaib, como você considera a execução de uma proposta inclusiva e o atendimento das crianças que compõem o público-alvo da educação especial? Fale um pouco sobre isso.* Como respostas, encontramos:

*PEI-1: Sempre é tudo muito bonito nas leis, mas na realidade é diferente. Por exemplo, na nossa UEB ainda está em processo de construção de sala AEE adequada, as profissionais utilizam uma sala que não tem materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos adequados e necessários para um atendimento de qualidade. No projeto da instituição nem tinha sala pra isso. Se não fossem as professoras do AEE improvisarem, não teria nada lá. Mas a secretaria coloca como se tivesse implantado.*

**PEI-2:** *Inclusão dessas crianças tem que ter, o problema são as condições para isso. Aqui temos ainda um certo conforto em estrutura quando comparadas a outras realidades no município, mas preparação para isso, não temos. Não sabemos nem os documentos que deveriam nos orientar. Fazemos o possível pra dar conta.*

**PEI-3:** *Penso que aqui temos uma equipe engajada, mas falta suporte. Até hoje não entendemos porque a rede não envia os tutores escolares, segundo a lei, até onde eu sei, devia ter.*

**PEI-4:** *Estamos construindo nosso PPP com as bases para a nossa atuação, mas precisamos sim de conhecimentos sobre as leis que amparam a Educação Inclusiva, senão fica cada um fazendo uma coisa diferente.*

**PEI 5:** *Graças a Deus temos uma equipe maravilhosa, de professoras comprometidas e com sensibilidade para atender aos alunos especiais, mas realmente nem os professores nem as famílias sabem do direito de seus filhos pra irem reclamar.*

A partir das respostas das participantes podemos considerar que a sinonímia entre as palavras *direito, normas, documentos e leis* se constituem enquanto a mesma unidade de registro a serem contextualizadas. Através de uma análise interpretativa verificamos que ao mesmo passo que se considera a importância das leis para a Educação Inclusiva em seu trabalho, desacredita-se que por si só poderiam contribuir com as mudanças necessárias, pois “Para que de fato ocorra, ainda precisam ser feitas adaptações estruturais e curriculares, além de apoio adequado para os professores e famílias e conscientização de toda a população” (PIMENTEL; FERNANDES, 2014, p. 76).

Também se destaca a ênfase do papel das professoras da escola, cujas qualidades parecem dar alguma substância ao trato pedagógico com as crianças PAEE, que podem ir para além de suas competências, como o exemplo citado na resposta de PEI-1.

No entanto, ao fim da conversa houve consenso no que diz respeito à necessidade de conhecer as leis e compreender como deveria funcionar a Educação Inclusiva e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Sobre isso, uma fala chamou bastante atenção e foi alvo de risos no grupo:

**PEI- 3:** *São muitos nomes que escuto, toda hora vem nome um novo: é inclusão, é Educação Inclusiva, é criança especial, é criança da inclusão, é educação especial, é sala de recursos, depois é multifuncional (sem ter nada de multifuncional), aí aparece o atendimento educacional especializado que fala em TEA, em TOD, em TD, equipe Multiprofissional. É tanta coisa que a gente se perde de quem é quem e onde a gente está no meio de tudo isso.*

A fala de PEI-3 pode nos fazer refletir sobre as mudanças ocorridas no processo de constituição da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), pois as terminologias associadas ao tema passaram por diversas transformações assim como as abordagens dentro das instituições também se modificaram. A diversidade de nomenclaturas

apresentadas demonstra a necessidade de compreender esse processo e situar a posição dos profissionais da educação dentro da escola, considerando as competências profissionais das professoras das salas de ensino regular assim como dos profissionais do AEE para que, coletivamente, possam compartilhar saberes e buscar estratégias de atuação para a educação numa perspectiva inclusiva na instituição.

### **4.3 Desafios encontrados pelas professoras para o atendimento de crianças PAEE**

Levando em consideração as unidades de contexto, foram verificadas durante a abordagem na entrevista sobre as percepções que as profissionais tinham sobre Educação Inclusiva, que as palavras *dificuldade* e *desafio* se mostraram repetidamente durante as conversas, o que tornou inevitável e oportuno às análises iniciais da pesquisa pensar coletivamente em que desafios seriam esses.

A partir da interação entre as participantes, elencamos e construímos coletivamente o registro sobre os desafios mencionados pelas professoras a saber: a quantidade de alunos nas turmas; práticas simultâneas durante o trabalho em sala de aula; ausência de formação na área; ausência de oportunidade em dialogar coletivamente sobre as dificuldades encontradas; falta de estrutura física adequada; ausência de recursos diversificados; ausência de suporte pedagógico e de uma equipe multiprofissional; cansaço ocasionado pela rotina exaustiva de trabalho; ausência de informações; e pouco contato com as famílias de crianças PAEE.

Salientamos que, segundo os elementos apontados pelas professoras, as práticas simultâneas de atividades se referem como por exemplo, segundo a PEI- 4, ao ato de “*preencher agendas e acompanhar as atividades das crianças na sala ao mesmo tempo*”, ou, a exemplo da PEI-5 “*dar suporte na hora do banho e vestir as crianças após o almoço e vigiar as outras crianças ao mesmo tempo ao mesmo tempo dão a sensação de que as crianças com necessidades especiais não estão sendo adequadamente atendidas*”.

Destacamos que, concernente a ausência de formação na área, foi conversado sobre as situações que desafiam a atuação dos professores frente a determinados comportamentos apresentados pelas crianças, principalmente às crianças com TEA, segundo a professora PEI-1 “*não ter conhecimentos sobre como agir com comportamentos agressivos das crianças e buscar as atividades adequadas para trabalhar com suas especificidades*”.

Com relação a ausência de recursos, é importante perceber que, conforme explicam Cerqueira e Ferreira (2000) os recursos didáticos frente aos alunos PAEE assumem grande importância, uma vez que estes devem ser dinâmicos e seguir os parâmetros corretos. Assim, a

ausência de recursos diversificados gera uma sensação de impotência do professor e promove a necessidade de confeccioná-los. Tendo em vista as demandas encontradas no dia a dia, comumente o professor de Educação Infantil acaba por se dedicar a esta tarefa para além de sua jornada de trabalho e comumente através de recursos próprios. PEI-2 afirma que “ *Tiramos do nosso próprio bolso pra tentar trabalhar*”.

Outro ponto destacado diante desses desafios foi a ausência de contato com as famílias, o que muitas vezes não é possibilitado pelas demandas da rotina das professoras e pela própria rotina da escola. A PEI-2 aponta que “ *Às vezes as famílias chegam à escola sonhando que tem um aparato de profissionais que vão mudar a vida da criança, ajudando plenamente ela a se desenvolver e a realidade não é essa*”. Apontou ainda a necessidade de esclarecimento às famílias com relação à realidade da creche, pois elas criam muitas expectativas e “ *quando tem essas expectativas frustradas, geralmente culpam as professoras de não dar atenção adequada aos alunos especiais*”.

Muitos são os elementos que envolvem os desafios elencados pelas profissionais que se configuram enquanto pontos de análise a serem refletidos tanto a nível macro, como a precarização do trabalho docente, a falta de estrutura e de políticas voltadas à Educação Inclusiva, e micro, que se relaciona aos aspectos da organização do trabalho docente à dimensão institucional, em que devem ser levados em conta os aspectos intrasubjetivos dos sujeitos, a nível individual, e intersubjetivamente, na sua relação com a coletividade, de onde e para onde vai sendo constituída a realidade de seu trabalho, pois:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26).

Por isso concordamos que as percepções dos educadores de dentro da escola sobre seus desafios podem não encontrar soluções imediatas, elas necessitam ser identificadas para que sejam lançados olhares críticos que possam favorecer à reivindicação por melhorias em todas as instâncias responsáveis pela instituição.

#### **4.4 Sentidos das rotinas pedagógicas das professoras diante do atendimento das crianças que compõem o PAEE na instituição pesquisada**

As dificuldades lançadas pelas participantes, envolviam alguns pontos que convergiam no sentido de enfatizar as percepções sobre seu cotidiano, dando sentidos ao seu dia a dia.

Assim, compreendendo a rotina pedagógica de professores enquanto uma temática que comumente se apresenta de forma aglutinada com a percepção da própria rotina escolar, durante os momentos em grupo, foi lançado o seguinte questionamento: *Quais são as atividades desenvolvidas em sua rotina, enquanto professora? Comente sobre elas.*

**PEI- 1:** *Atividades de acolhimento, cuidados, momentos de contação de histórias, brincadeiras e musicalização.*

**PEI-2:** *Atividades pautadas nas interações e brincadeiras, como eixos estruturantes da Educação Infantil*

**PEI-3:** *Atividade de contação de histórias, exploração de materiais diversos, atividades de movimento , entre outras.*

**PEI-4:** *Atividades lúdicas, sensório-motoras, de musicalização e utilização de materiais diversos.*

**PEI- 5:** *Planejo e desenvolvimento de atividades de cuidado e higiene pessoal, atividades pedagógicas envolvendo variadas linguagens expressivas, registros de aprendizagens, rodinha de conversa, entre outras.*

A partir das respostas encontradas, podemos perceber que as categorias de contexto encontradas com maior expressividade estão relacionadas com as atividades executadas com as crianças, que ocorrem no âmbito do tempo escolar, com forte influência do RCNEI (BRASIL, 1998), tendo em vista a nomenclatura utilizada, como as expressões: “*rodinhas de conversa*”, “*momentos de contação de história*”, “*atividades com materiais diversificados*”.

Levando em consideração a perspectiva de Barbosa (2000), a rotina enquanto um ritual diário, se institui com maior clareza pelos momentos que marcam nosso fazer pedagógico, daí se constituem as impressões sobre o que nela está contido e criam-se possibilidades para transformá-la ou para sua permanência.

De fato, a convivência na escola com as crianças marca profundamente o trabalho pedagógico, mas nem apenas dela se compõe, por isso convocamos ao aprofundamento nos sentidos das rotinas pedagógicas das professoras para que se refletissem sobre aspectos que poderiam estar submersos a uma impressão mais imediata.

Observando o entendimento sobre a questão, nessa ocasião foram exploradas, ainda que de maneira breve, as competências do professor, contidas na Lei Nº 4749 (SÃO LUÍS, 2007) que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís. A breve exploração do capítulo abriu um leque de possibilidades para pensar sobre as atividades que fazem parte da rotina docente, ressignificando as percepções das professoras sobre sua rotina.

Após trocarem ideias, as professoras participantes construíram e elencaram outras atividades, o que evidencia um maior aprofundamento em suas percepções quanto aos possíveis

elementos constitutivos da rotina docente a saber: Planejamento coletivo (feito com a equipe ou segmento), planejamento individual (elaborado sozinho pelo professor), elaboração de Plano de Ensino Individualizado (para criança específica), organização dos materiais; confecção de materiais pedagógicos ( recursos e atividades), execução de atividades pedagógicas com as crianças, cuidados (de higiene, proteção e bem-estar) com as crianças e para com seus materiais, registros no diário/ sistema (frequência e conteúdos), registros de impressões pessoais no caderno do professor; comunicação escola-família, reflexão da prática, formação continuada, estudos (para além do âmbito de formação continuada oferecido pela Rede de Ensino), atendimento/Comunicação com as famílias, participação em reunião de pais e mestres, reunião com professor do AEE, reuniões pedagógicas com toda a equipe escolar e a elaboração de relatórios sobre desempenho do aluno/ Avaliação.

Assim foram se constituindo variados sentidos dessa rotina quando correlacionados ao atendimento de crianças inscritas no PAEE, visto que o excesso de atribuições no dia a dia reverbera em suas práticas cotidianas e no seu desgaste físico, psicológico, emocional e cognitivo frente aos desafios encontrados em seu cotidiano escolar.

Nesse sentido, romper com a visão nebulosa das aparências foi de fundamental importância para compreender os processos em que estão envoltas as práticas pedagógicas das profissionais e sua motivação, ou até mesmo a falta dela diante das propostas de Educação Inclusiva na UEB pesquisada.

Em mesma medida, verificou-se que dentre os aspectos da rotina escolar que ela poderia não estar adequada às crianças PAEE em meio a essas especificidades. como expressado:

**PEI-3:** *Tenho muita dificuldade em envolver Joao nos momentos de rodinha e de cumprir a rotina com ele, porque ele não para, quando tento, as outras crianças vão se dispersando também. Ele deveria lanchar mais cedo porque muitas vezes eu acho que fica mais agitado porque está com fome.*

**PEI - 5:** *Raramente consigo realizar toda rotina, é muito difícil estar sozinha em sala com uma criança autista, quando tem deficiência física é mais fácil, mas quando mexe com o cognitivo muitas vezes nem sei o que fazer pra distrair a criança sem prejudicar as outras.*

**PEI- 1:** *A maior parte das vezes a rotina fica comprometida.*

As falas das participantes demonstram aspectos relevantes à rotina escolar das crianças, demonstrando mais uma vez a necessidade de expressar suas dificuldades em realizar as tarefas cotidianas. Fica evidente o sentimento de impotência nesse contexto, já que os “Professores de Educação Infantil que têm contato direto com o processo de inclusão, ressaltam que as principais dificuldades são com o espaço físico, recursos materiais e humanos e relativos à sua própria formação” (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 417)



Embora a instituição pesquisada conte com uma equipe multiprofissional que está lá uma vez na semana, 8 cuidadoras e 2 professoras do AEE, segundo as participantes da pesquisa, a quantidade reduzida desses profissionais não atende às necessidades que se apresentam. Inclusive o próprio papel desses profissionais na rede de ensino não é compreendido com clareza pelas professoras.

Cabe ressaltar ainda que, especificamente da rotina com as crianças PAEE, as professoras consideram as dificuldades encontradas dependendo da situação a medida em que as condições de socialização, de comunicação e comportamentais variam bastante de criança para criança, pois “Os fatores em destaque que dificultam a educação da criança deficiente incluem aqueles inerentes ao próprio indivíduo, à pessoa do professor e à estrutura escolar atual” (VITTA; SILVA; MORAES, 2004, p. 46).

Assim, podemos compreender que os desafios impostos encontrados nas rotinas pedagógicas das escolas e dos professores se inscrevem como elemento de problemática para a Educação Inclusiva, que necessitam ser repensados, tendo em vista as possibilidades de reformulação as rotinas para que atendam aos interesses e necessidades dos sujeitos que fazem parte da instituição.

#### **4.5 Proposições para Educação Inclusiva na creche e pré-escola pesquisada**

Compreendendo que os desafios lançados podem trilhar do campo da problematização para ir em busca de soluções, fora lançado o seguinte questionamento às professoras: *Você tem alguma sugestão que possa melhorar o atendimento das crianças que compõem o público-alvo da educação especial na UEB Carlos Salomão Chaib, tendo em vista a jornada de tempo integral? Quais?*

**PEI-1:** *Precisamos de suporte, equipe multiprofissional e apoio escolar.*

**PEI-2:** *Investimento em recursos materiais e digitais e equipe multidisciplinar trabalhando junto às crianças e professores.*

**PEI-3:** *Investimento e manutenção da sala de recursos e formações continuadas com a equipe pedagógica e a comunidade escolar*

**PEI-4:** *Formação continuada para toda equipe da escola, contratação de tutores de apoio escolar e mais cuidadores.*

**PEI-5:** *Que realmente a equipe multidisciplinar esteja disponível para essas crianças.*

Observamos que a falta de investimentos se constitui enquanto uma necessidade para o atendimento das crianças PAEE na perspectiva das professoras e mesmo essa não fazendo parte

de uma estratégia institucional, pode ser alvo de reivindicações de toda a comunidade a fim de garantir maior qualidade na educação voltada a essas crianças. Como parte desse investimento, podemos pontuar a contratação de funcionários entre eles, como citados pelas participantes, profissionais das equipes multiprofissionais, apoio escolar e cuidadores.

Importante esclarecer que A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), compreende como função do Estado e dos entes federados promover condições de acesso e permanência dos estudantes na escola e considera como o profissional de apoio escolar:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015, p. 2)

Na Rede Municipal de Educação de São Luís, esse profissional não aparece em seu quadro de funcionários, o que vem geralmente atualmente muitos debates sobre a questão das condições de atendimento às crianças PAEE e a violação de seus direitos principalmente nas creches e pré-escolas de tempo integral, visto que as atividades durante toda a permanência da criança nessas instituições exigem um profissional mais qualificado para atender às necessidades das crianças que os cuidadores, cuja formação profissional na área não é exigida.

Assim, é possível compreender que os professores creem que uma equipe pedagógica mais estruturada poderia dar condições para melhorias no atendimento das crianças PAEE, não havendo nas respostas, portanto, nenhuma situação estratégica citada que tivesse como alvo a atuação direta das professoras.

No entanto, compreendemos ainda, pelas respostas das participantes que há um olhar positivo para o processo de formação continuada e valorização desse instrumento para o aprimoramento das práticas, porém é ressaltado que é essa formação continuada deveria se estender a outros profissionais da educação, pois toda equipe pedagógica é responsável direta, ou indiretamente sobre as crianças presentes na creche e pré-escola de tempo integral.

Diante da compreensão e valorização da formação continuada, elaboramos juntamente com as professoras uma Proposta Pedagógica, que aqui se apresenta enquanto Produto Educacional oriundo desta pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI/UEMA).

## **5 A PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PRODUTO EDUCACIONAL**

A proposta de formação continuada de professores foi desenvolvida a partir da pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) com base nessa dissertação.

O Mestrado Profissional - MP é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* com o objetivo de capacitar profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, através de realização de estudo, pesquisa e elaboração de Produto Técnico Tecnológico – PTT que atendam às demandas sociais. O PTT, segundo a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pode ser apresentado em formatos variados e está sempre relacionado ao problema de pesquisa estudado.

O Produto Educacional desenvolvido é do tipo proposta pedagógica e apresenta como título: **Proposta de formação Continuada de professores para Educação Inclusiva em creches e pré-escolas de tempo integral** (APÊNDICE C). Ele tem como objetivo contribuir com a formação continuada de professores para Educação Inclusiva, compreendendo que “uma proposta pedagógica é um texto que remete para a possibilidade de execução de um fazer pedagógico que tenta inovar sobre o que já existe ou está posto” (SÁ-SILVA; ABRANTES; SANTOS, 2015, p. 17).

O produto educacional se propõe também a lançar um olhar mais sensível para a rotina dos professores e professoras que atuam em creches e escolas de tempo integral sob a égide da colaboração. Nesse sentido, na medida em que entendemos as propostas pedagógicas como construções criativas, através de conversas com as professoras, optamos por construir uma proposta pedagógica de formação continuada no formato de oficinas, que proporcionem a participação ativa dos/das docentes baseadas no compartilhamento de suas reflexões sobre sua rotina na creche e pré-escola de tempo integral UEB Carlos Salomão Chaib, potencializando o exercício da sua capacidade criativa.

### **5.1 O desenvolvimento do Produto Educacional**

Esse processo de construção se deu no período de março a setembro do ano de 2022. Durante esse percurso, tivemos a oportunidade de conversar com as professoras participantes da pesquisa sobre as percepções sobre a Educação Inclusiva encontradas na escola, os desafios que se dispõem no cotidiano das professoras frente ao atendimento de crianças do PAEE, as

percepções docentes elementos constituintes das rotinas pedagógicas de professores para construção de uma nova abordagem sobre as rotinas pedagógicas dos professores e possibilidades de atuação para Educação Inclusiva em creches e pré-escolas de tempo integral.

Cabe destacar que no processo de construção inicial do produto muito se pensou nas crianças que compõem o PAEE, mas durante a trajetória da pesquisa, as exigências que perpassam o entendimento crítico sobre Educação Inclusiva extrapolaram os limites que se voltam apenas a esses sujeitos, gerando então o fortalecimento de reflexões que podem se direcionar a todas as crianças e a toda diversidade presente na escola. Isso não quer dizer que tenhamos ficado alheios às suas necessidades específicas, mas nos propõem vislumbrar a Educação Inclusiva de forma mais abrangente, que revele a diversidade existente, inclusive também entre os professores, enquanto uma potencialidade pedagógica.

O processo de construção de um produto educacional foi sendo planejado e amadurecido na medida em que os encontros e as rodas de conversa com as professoras mostravam a necessidade de formação continuada para Educação Inclusiva. A cada encontro muitas dúvidas e descobertas vinham à tona, gerando inquietações que serviram como válvula propulsora para o desenvolvimento do Produto Educacional.

Considerando a diversidade existente entre o grupo de professoras e valorizando seus saberes plurais, sugerimos uma construção colaborativa de forma que pudéssemos aprender juntas a construir novas possibilidades para a Educação Inclusiva em creches e pré-escolas de tempo integral.

Cabe ressaltar que a colaboração espontânea das participantes para a proposta foi sendo pensado a cada encontro programado na medida em que as reflexões iam se expandindo e as necessidades iam aparecendo, como também durante os *insights* das professoras sobre músicas, dinâmicas, leituras e demais sugestões que foram enriquecendo a proposta diretamente do chão da escola: no pátio, nos corredores e quando nos encontrávamos para além dos muros. Nesse sentido, a criatividade se mostrou em movimento durante todo o processo de construção.

Embaladas por esse convívio, a proposta que aqui se apresenta também teve forte influência dos elementos da natureza destacados pelas vivências que o projeto sobre meio ambiente que está sendo desenvolvido na UEB Carlos Salomão Chaib, por isso a proposta consta com imagens, dinâmicas e músicas que revelam uma intencionalidade pedagógica a partir de ideias como: semear, colher, florescer, entre outras. A própria imagem da capa que ilustra esse trabalho teve intenção de fazer essa correlação.

A estruturação das oficinas pedagógicas ocorreu no último encontro com as professoras, buscando organizar de forma coerente todas as sugestões dadas ao longo do processo de

pesquisa. Posteriormente foi feita sistematização do material sob responsabilidade da pesquisadora. Por fim, o material foi compartilhado pelo grupo de professoras participantes da pesquisa e ouvidas suas considerações para aprimoramentos e ajustes até a versão final apresentada.

## 5.2 Apontamentos sobre a estruturação do Produto Educacional

Tendo em vista a necessidade de organizar as sugestões colhidas durante todo o processo de pesquisa, foi construída uma estrutura que se adequasse a uma proposta que tivesse como pilares a dinâmica e interação entre os participantes através do tripé: *sentir, pensar e agir* (VIEIRA; VOLQUIND, 2002) no intuito de romper com um formato tradicional em que os participantes recebem conteúdos em direção a construção particular e coletiva de significados e sentidos. Assim, A estrutura do Produto conta com a seguinte organização:

- *Apresentação:* Como a proposta foi sendo tecida pelos encontros de rodas de conversa durante a pesquisa, também realizadas dentro da escola e as sugestões coletadas em variados momentos, apontou-se como essencial trazer o próprio espaço escolar à apresentação do produto. Utilizamos então a ornamentação do pátio da UEB Carlos Salomão Chaib e uma frase de Rubens Alves que lá se encontra exposta para apresentar a proposta, tendo em vista o significado que esse espaço tem para Educação Infantil como um ambiente de múltiplas interações.
- *Introdução:* Coube aqui desenvolver o entendimento geral sobre a proposta, seus objetivos, justificativa e sua organização metodológica a fim de que os leitores compreendessem de imediato sobre a origem, a importância e o manejo do material.
- *Uma conversa Inicial sobre Educação Inclusiva nas creches e pré-escolas de tempo integral e a formação continuada de professores:* Esse tópico foi se mostrando essencial para a construção da proposta na medida em era preciso traçar os primeiros esclarecimentos sobre Educação Inclusiva para superar alguns equívocos que comumente cercam a abordagem dessa temática. Ao trazer esses primeiros esclarecimentos seria possível, tanto aos mediadores, quanto participantes compreenderem, ainda que de maneira não aprofundada que elementos se conjecturam nas propostas para Educação Inclusiva e como a formação continuada de professores pode contribuir para o surgimento de reflexões que intentem novas práticas nas creches e pré-escolas de tempo integral.

- *Orientações Gerais para as Oficinas:* Tendo como base o próprio cuidado expresso pelas professoras no cotidiano escolar, sob forte influência das práticas na Educação Infantil, intencionamos oferecer subsídios aos mediadores/ às mediadoras sobre os elementos que necessitam de atenção de antes da execução própria das oficinas, com breves orientações sobre: a importância prévia do estudo do tema, o número de participantes, o tempo estimado para cada oficina, a organização antecipada dos materiais necessários, o estímulo a um ambiente acolhedor e favorável às aprendizagens, a importância da escuta pedagógica, a necessidade da Ética como princípio do trabalho pedagógico e a avaliação. Também foram pontuados os aspectos estruturantes de cada oficina pedagógica, tendo como inspiração os 3 momentos básicos de oficinas para Candau (1999): *aproximação/sensibilização, aprofundamento/reflexão e conclusão/compromisso*. A partir de desses momentos construímos o percurso formativo de cada oficina: Acolhimento; Apresentação da proposta de trabalho; Introdução ao tema da oficina; Sensibilização inicial; Atividade de Aprofundamento teórico; Roda de discussões e debate; Construção de Registros de Aprendizagem; Conversas Finais e Avaliação. Durante as proposições para esse percurso formativo, muito foi debatido a questão da avaliação, havendo divergências de opiniões das participantes com relação à redução ao um conceito (bom, ótimo, ruim e regular). No entanto, foram mantidos os conceitos e acrescentados outros elementos que pudessem fazer esse instrumento mais discursivo.
- *As Oficinas Pedagógicas:* O Produto Educacional fora estruturado a partir do formato de oficinas pedagógicas sugeridas pelas professoras, norteadas por temáticas centrais. Estas propostas de oficinas foram pensadas através da necessidade de reflexão docente, sentidas tanto ao longo da trajetória da pesquisa e diante das próprias experiências vividas com as educadoras, como também pelo aporte teórico-metodológico que tem se tecido através do processo de escrita dessa dissertação.
- *Considerações finais:* No intuito de favorecer o interesse dos participantes, buscamos resgatar o propósito maior da proposta de formação continuada em promover o interesse e a ousadia para criar novas possibilidades de trabalho que se orientem pela proposta de Educação Inclusiva nas creches e pré-escolas de tempo integral.

### **5.3 As Oficinas Pedagógicas**

Juntamente com as professoras participantes da pesquisa foram construídas 4 oficinas pedagógicas para a proposta de formação continuada de professores que se constituem enquanto o PTT, a saber:

- *Oficina 1: Educação Inclusiva: de onde ela veio e pra onde ela vai?*

No planejamento inicial essa oficina visava trazer conceituações sobre a Educação Inclusiva para situar as normativas e legislação vigente, das esferas federal e municipal, para a especificidade do atendimento do PAEE.

Contudo, através das rodas de conversas com as professoras, sentimos a necessidade de compreender algumas terminologias que eram frequentemente utilizadas de maneira equivocada, como o conflito existente entre Educação especial e Educação Inclusiva, o AEE e o PAEE, assim como as práticas de ensino pautadas na Integração e não na Inclusão. Esses termos se dirigiam pela própria história da Educação Especial na perspectiva inclusiva brasileira.

Nesse sentido, foram reformulados os objetivos a fim de contextualizar a legislação vigente com o cotidiano docente, por isso, essa oficina pedagógica apresenta como objetivos: Conhecer a trajetória histórica da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e os marcos na legislação brasileira; Oportunizar a pesquisa e compreensão sobre as principais normativas que orientam a educação da Rede Municipal de São Luís no que diz respeito a Educação Infantil em tempo integral e à proposta de Educação Inclusiva; Oportunizar reflexões sobre as aproximações e os distanciamentos entre a legislação vigente sobre Educação Inclusiva e o cotidiano escolar.

- *Oficina 2: Quem são os professores da Educação Inclusiva?*

A partir da compreensão elaborada durante as rodas de conversa que o professor da Educação Inclusiva não é apenas o professor da Educação Especial, o grupo de professoras sugeriu que essa oficina abordasse sobre o papel de todos os professores para inclusão. Tendo em vista as diferenças nos processos de formação de cada um, a temática da diversidade passou a atravessar essa proposta, expandindo-se para um olhar os sujeitos diversos que compõem os espaços escolares. Por isso foram elencados como objetivos dessa oficina: Oportunizar reflexões sobre quem são os professores e professoras da Educação Inclusiva; debater sobre a diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar; e refletir sobre a função social dos professores/professoras diante da proposta de educação numa perspectiva inclusiva.

- *Oficina 3: Lançando olhares para a rotina pedagógica docente*

Durante as rodas de conversa e a abordagem, observou-se que problematizar a rotina dos professores poderia fazer vislumbrar sua quantidade de demandas que lhe cercam (e que

ultrapassam a execução das atividades com as crianças) e com isso permitir a reflexão sobre sua atuação com as crianças PAEE e os desafios de articular a rotina com os espaços e tempos da escola. Por isso, estabelecemos como objetivos dessa oficina: Construir uma análise em grupo sobre as rotinas pedagógicas dos professores e das professoras participantes; oportunizar a percepção da diferença entre a diferença da rotina pedagógica da escola e a rotina docente; e refletir sobre os desafios e as possibilidades frente ao atendimento das crianças PAEE em creches e pré-escolas de tempo integral.

- *Oficina 4 :O desafio de ousar*

Essa oficina contou com forte influência da perspectiva freireana e em seu processo de construção, muito se evidenciou a importância de fechar o ciclo de oficinas que compõem essa proposta de formação continuada de forma que os conhecimentos construídos ao longo do processo se conduzissem às possibilidades para elaboração de um plano de estratégias para Educação Inclusiva. As propostas para essa oficina envolveram dinâmicas e a preocupação com um clima de otimismo que pudessem gerar nos participantes a motivação necessária para encarar tal desafio. Assim, ela tem como objetivos: Reconhecer os desafios e possibilidades presentes na creche e pré-escola para Educação Inclusiva; incentivar reflexões para criação de uma lista de estratégias que contribuam com a proposta de Educação Inclusiva na instituição; e elaborar, coletivamente, temas relevantes para a formação continuada de professores tendo em vista a proposta de Educação Inclusiva.

Acreditamos que essas oficinas pedagógicas tem relevância para os estudos no campo da educação na medida em que parte da reflexão e aprofundamento sobre as três categorias de análise da pesquisa: Educação Inclusiva, rotinas pedagógicas e formação de professores, a partir das vivências com as docentes, buscando alternativas para o aprimoramento dessas profissionais frente ao atendimento da diversidade presente na escola, e como parte dessa diversidade, as crianças que compõem o PAEE nas creches e pré-escolas de tempo integral.

#### **5.4 Acesso de Divulgação do Produto Educacional**

O Produto Educacional intitulado **Proposta pedagógica para a formação continuada de professores para a Educação Inclusiva em creches e pré-escolas de tempo integral** pode ser encontrado ao fim dessa dissertação (APÊNDICE C), como também acessado através do link: [https://drive.google.com/file/d/1DZg\\_6jIB3NYNu\\_9AUKxi-SVe-uu0Hqkf/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1DZg_6jIB3NYNu_9AUKxi-SVe-uu0Hqkf/view?usp=sharing)

Após as considerações da banca de defesa e eventuais correções, será enviado em via impressa e digital à Secretaria Municipal de Educação de São Luís, a fim de que possam disponibilizar essa formação para sua rede de professores.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que desenvolvemos teve como objetivo analisar as rotinas pedagógicas dos professores da UEB Carlos Salomão Chaib, diante do atendimento às crianças público-alvo da educação especial para a elaboração de uma proposta pedagógica inclusiva.

Considerando os dados obtidos através de estudos bibliográficos, verificamos que apesar da existência de um amplo aparato legal que institui as práticas educativas inclusivas para o PAEE, o distanciamento a que muitas vezes se colocam os reais desafios para a execução da perspectiva inclusiva na Educação Infantil mostram uma evidente necessidade de refletir a escola como cultura.

Assim, reafirmando a importância dos professores na construção da cultura escolar, é preciso assumir e compreender os elementos que imprimem marcas nos posicionamentos dos sujeitos em face à diversidade. Esse reconhecimento pode se tornar o primeiro passo para as mudanças de paradigmas frente aos alunos que compõem o PAEE na Educação Infantil que podem propor a ruptura de padrões hegemônicos.

Compreendemos também que os aspectos constituintes da rotina pedagógica dos professores não se estabelecem de maneira independente às rotinas das instituições de Educação Infantil, mas possuem particularidades que se mostram fundamentais para a visibilidade da complexidade da atuação docente no contexto da educação numa perspectiva inclusiva.

Dessa forma, o processo dinâmico em que se inscrevem as rotinas pedagógicas de professores não se limita ao imediatismo do tempo escolar, mas atravessa um conjunto de ações ao longo dos processos da organização e cumprimento de suas atribuições o que revela sobre as relações sociais estabelecidas na escola, sobre seus conflitos e suas perspectivas.

Assim, aponta-se que a formação continuada de professores necessita estar relacionada com as questões cotidianas e levar em consideração a diversidade existente nos contextos escolares infantis, compreendendo os professores e as a crianças PAEE como sujeitos que constituem parte dessa diversidade, o que exige a trazer à tona problematizações que circundem o papel social da escola e dos professores frente à educação numa perspectiva inclusiva.

A partir das análises das entrevistas realizadas nas rodas de conversa com as professoras participantes da pesquisa compreendemos que as concepções sobre Educação Inclusiva apresentadas estão vinculadas à ideia de integração, onde se verifica a responsabilização por estes alunos fortemente relacionada ao âmbito do AEE, assim como foi possível examinar que há pouco conhecimento sobre aportes teóricos e metodológicos que contribuam com práticas educacionais numa perspectiva inclusiva.

Também foram apresentados desafios encontrados pelas professoras a saber: a quantidade de alunos nas turmas; práticas simultâneas durante o trabalho em sala de aula; ausência de formação na área; ausência de oportunidade em dialogar coletivamente sobre as dificuldades encontradas; falta de estrutura física adequada; ausência de recursos diversificados; ausência de suporte pedagógico e de uma equipe multiprofissional; cansaço ocasionado pela rotina exaustiva de trabalho; ausência de informações; e pouco contato com as famílias de crianças PAEE.

Esses desafios se configuram enquanto pontos de análise para a reflexão tanto a nível macro, como a precarização do trabalho docente, a falta de estrutura e de políticas voltadas à Educação Inclusiva, e micro, que se relaciona aos aspectos da organização do trabalho docente à dimensão institucional, em que devem ser levados em consideração os aspectos intrasubjetivos dos sujeitos, a nível individual, e intersubjetivamente, na sua relação com a coletividade, tendo em vista o refletir *de onde e para onde* pode ser constituída a realidade de seu trabalho diante do atendimento às crianças que compõem o PAEE na Educação Infantil.

Com relação aos sentidos que as rotinas fazem na vida profissional dessas professoras e sua relação com as dificuldades apresentadas no atendimento às crianças PAEE, fora verificada que suas percepções estavam relacionadas com as atividades executadas com as crianças, que ocorrem no âmbito do tempo escolar e que migraram para um maior aprofundamento. Assim foram se constituindo novos sentidos dessa rotina quando correlacionados ao atendimento de crianças inscritas no PAEE, visto que há a assunção de que excesso de atribuições no dia a dia reverbera nas práticas cotidianas das professoras.

Verificamos ainda, dentre os aspectos da rotina escolar, que ela poderia não estar adequada às crianças PAEE em meio às suas especificidades. Assim, podemos compreender que os desafios impostos encontrados nas rotinas pedagógicas das escolas e dos professores se inscrevem como elemento de problemática para a Educação Inclusiva, que necessitam ser repensados, tendo em vista as possibilidades de reformulação as rotinas para que atendam aos interesses e necessidades dos sujeitos que fazem parte da instituição.

Observamos também que a falta de investimentos, inclusive no que diz respeito a contratação de profissionais habilitados, como de apoio escolar, se constitui enquanto uma necessidade para o atendimento das crianças PAEE na perspectiva das professoras e, mesmo essa não fazendo parte de uma estratégia institucional, mas que se dá na esfera do poder público municipal, essa alternativa apresentada pode ser alvo de reivindicações de toda a comunidade escolar a fim de se garantir maior qualidade na educação voltada a essas crianças.

Os resultados desse estudo foram determinantes para uma elaboração colaborativa, com as professoras participantes da pesquisa, de uma proposta de formação continuada de professores para Educação Inclusiva em creches e pré-escolas de tempo integral. Essa proposta se constituiu por um processo dinâmico, a partir do exercício da criatividade e das interações entre diversos saberes e experiências que carregavam essas profissionais.

Ao concluirmos essa pesquisa, compreendemos que o aprofundamento teórico e a colaboração das professoras participantes nos ajudaram a formular novas preocupações e pistas que se enxergam como vincos da dissertação para novas investigações e estudos.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Ana. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2016.
- ALCÂNTARA, Ramon. **A ordem do discurso na Educação Especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- ALMEIDA, Maria. Formação do professor para a Educação especial: história, legislação e competências. **R. Educação Especial**, n. 24. p. 1-7, 2004.
- ALVES, Denise *et al.* (org.). **Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- ARANHA, Maria. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ÁVILA, Maria; SOUZA, Ludimila. Entrevistas não estruturadas. *In*: LOMBARDI, Maria; ÁVILA, Maria; PAULA, Maria (org.). **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 57-86.
- BAPTISTA, Cláudio. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, Denise; BAPTISTA, Cláudio; CAIADO, Katia (org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2020 p. 43-62.
- BARBOSA, Maria. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARBOSA, Maria. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEYER, Hugo. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 33-44, 2003.
- BEZERRA, Giovani. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 68, p. 272-287, 2016.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 22 mar. 2021.

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008a.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 mar. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRUNO, Marilda. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 2, p. 56-67, 2008.
- BUENO, José. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacionais e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- BUENO, José. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.
- CANDAU, Vera. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré (org.). **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: JB Ed., 1999. p. 13-25.
- CARMO, A. A. Diversidade Humana e Educação. *In*: FERREIRA, E. L. (org.). **Dança Artística e Esportiva para pessoas com deficiência: multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal**. Juiz de Fora: CBDCCR, 2005.

CARNEIRO, Relma. Dossiê: Trabalho docente no contexto da inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 856-860, 2016.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. *In*: LOMBARDI, Jose; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: R. Histedbr, 2008. p. 161-179.

CASTRO, Sabrina. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. 2002. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

CERQUEIRA, Jonir; FERREIRA, Elise. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, n. 15, n.p., 2000.

CORRÊA, Rosa *et al.* **Diagnóstico da Educação Inclusiva no ensino Fundamental de Belo Horizonte e Contagem para Subsidiar Projeto de Capacitação de Educadores do Ensino Fundamental das Escolas Públicas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luis. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

DALL'ACQUA, Maria. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 115-122, 2007.

DE PAULA, Elaine. Crianças e infâncias: universos a desvendar. **Zero-a-Seis**, v. 6, n. 10, p. 33-41, 2004.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA, 2., São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: SEDPcD, 2013. p. 5-14.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, v. 1, n. 1, p. 6-9, 2003.

DUARTE, Luciana. **Formação continuada: professores da educação infantil da rede municipal de Catalão-GO**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

ELIA, Marcos; SAMPAIO, Fábio. **Plataforma interativa para internet: uma proposta de pesquisa-ação a distância para professores**. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 12., Vitória. **Anais [...]** Vitória: UFES, 2001. p. 102-109.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro. Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, v. 2, p. 35-63, 1990.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro. Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 1997.

FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Neli. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 323-336, 2008.

FREITAS, Josiane; ARAÚJO, Paulo. Desafios da prática pedagógica na educação inclusiva: a realidade dos professores de Hortolândia-SP. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 8., Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 324-337.

GARCIA, Rosalba. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2017.

GATTI, Bernardete. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 124-132, 2005.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciência sociais e humanas**. Brasília: Editora Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 10).

GIROTO, Claudia; POKER, Rosimar; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, v. 14, n. 24, p. 22-27, 2002.

GOMES, Nilma. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GONÇALVES, Carmen *et al.* (Alguns) desafios para os produtos educacionais nos mestrados profissionais nas áreas de ensino e educação. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 10, p. 74-87, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUGEL, Maria. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **Ampid**, 2007. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em: 15 out. 2021.

- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1996.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1999.
- JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- JESUS, Denise. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, p. 37-49, 2004.
- KASSAR, Mônica. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- KASSAR, Mônica; RABELO, Andressa; OLIVEIRA, Regina. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, 2019.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006.
- LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, v. 28, n. 4, p. 6-17, 2007.
- LOBATO, Maria. Aspectos gerais da rotina escolar na pré-escola. **Saberes**, v. 1, n. 8, p. 73-85, 2013.
- LOMBARDI, Maria; ÁVILA, Maria; PAULA, Maria (org.). **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021.
- LOMBARDI, Maria; WALDA, Maria. Entrevistas em grupo. *In*: LOMBARDI, Maria; ÁVILA, Maria; PAULA, Maria (org.). **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 87-130.
- LOPES, Regina. **Pedagogia e emancipação humana**. São Paulo: Olho d'água, 2000.
- LOPES, Maura. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, Alexander. Vigotskii. *In*: VIGOSTSKII, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.
- MAGALHÃES, Poliana. **Lato sensu: rito que não cessa de não se inscrever**. 2017. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.



MANTAGUTE, Elisângela. **Rotinas na Educação Infantil**, 2008. Disponível em: [http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas\\_na\\_educacao\\_infantil.pdf](http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas_na_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

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

MANTOAN, Maria. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2004.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Hilce. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MELO, Márcia; CRUZ, Gilmar. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MELO, Francisco; FERREIRA, Caline. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 121-140, 2009.

MENDES, Enicéia. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2011.

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

MINAYO, Maria. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

MOURA, Adriana; LIMA, Maria. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, v. 10, p. 37-54, 2010.

NADAL, Beatriz. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

NADAL, Beatriz. **Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NUNES, Monica. **Crianças público alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

OLIVEIRA, Zima. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAQUAY, Léopold *et al.* (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, Reginaldo; DINIS, Nilson. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 25, p. 72-93, 2017.

PIMENTEL, Ana; FERNANDES, Fernanda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. 2. ed. Bauru: Edipro, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

SANTIAGO. Flávio; FARIA, Ana. Para Além Do Adultocentrismo: Uma Outra Formação Docente Descolonizadora É Preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.

SÃO LUÍS. **Lei nº 3.933, de 18 de agosto de 2000**. Estabelece as diretrizes para a Educação Especial no município de São Luís e dá outras providencias. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2000/393/3933/lei-ordinaria-n-3933-2000-estabelece-diretrizes-para-a-educacao-especial-no-municipio-de-sao-luis-e-da-outras-providencias>. Acesso em 25 out. 2021.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4749, de 03 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, e dá outras Providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/2007/475/4749/lei-ordinaria-n-4749-2007-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-sao-luis-e-da-outras-providencias>. Acesso em 25 out. 2021.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação 2015-2024**. São Luís, SEMED, 2015.

SÃO LUÍS. **Proposta curricular da rede municipal de São Luís** (versão preliminar). São Luís: SEMED, 2019.

SARMENTO, Manuel. Infância, exclusão social e educação para a cidadania activa. **Movimento: Revista de Educação**, n. 03, n.p., 2001.

SARMENTO, Manuel; VASCONCELLOS, Vera (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SÁ-SILVA; Jackson; ABRANTES, Elizabeth; SANTOS, Weyffson. **Guia de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso do Programa Darcy Ribeiro**. São Luís: Editora UEMA, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SASSAKI, Romeu. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAWAIA, Bader. Fome de felicidade e liberdade. *In*: CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: UNICEF, 2003. p. 53-64.

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”**. São Luís: SEMED, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Superintendência da Área da Educação Especial. **Projeto de Formação Continuada em Educação Especial - SAEE: relatório técnico**. São Luís: SEMED; SAEE, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE/2020**. São Luís: SEMED, 2020.

SEKKEL, Marie; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em estudo**, v. 15, p. 117-126, 2010.

SILVA, Fabiany. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em revista**, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SIMONS, Jon. **Foucault and the political**. London: Routledge, 1995.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. Introdução: abordagens socioantropológicas em educação especial. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

TEIXEIRA, Enise. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 16-35, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 947-964, 2007.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Por uma história da cultura escolar: enfoques, observações e reflexões**. Publa: México, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VITTA, Fabiana; SILVA, Karen; MORAES, Márcia. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de bauru. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2004.

VITTA, Fabiana; VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

CWCEFA. **Declaração mundial sobre a educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: WCEFA, 1990.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

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

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise das rotinas pedagógicas frente ao atendimento de crianças que compõem o público-alvo da educação especial”, que será realizado na creche e pré-escola UEB Carlos Salomão ~~Chah~~, sob orientação do pesquisador responsável, o Sr. Jackson ~~Roni~~ Sá da Silva que é Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE - UEMA / Mestrado Profissional) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade Estadual Paulista e da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI / UNESP / UEMA / Mestrado Profissional) e como pesquisadora participante a Sr.<sup>a</sup> Jarlisse Nina ~~Beserra~~ da Silva, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

O estudo se destina a analisar as rotinas pedagógicas dos professores da UEB Carlos Salomão ~~Chah~~, diante do atendimento às crianças público-alvo da educação especial (PAEE) para a elaboração de uma proposta pedagógica inclusiva e tem como objetivos específicos: identificar os discursos dos professores sobre inclusão educacional; Problematicar a inclusão na rotina pedagógica dos professores a fim de estabelecer um espaço de formação continuada; Analisar, com os professores, os documentos que regem a Educação Infantil e a proposta de creches e pré-escolas de tempo Integral na rede municipal de São Luís; Elaborar uma proposta pedagógica, de maneira colaborativa, com orientações didático-metodológicas para melhorias na rotina pedagógica docente frente à inclusão de crianças que compõem o PAEE na escola objeto de investigação.

Ressalta-se que tal projeto demonstra sua importância, tanto para a sociedade, como para comunidade científica, por propor espaço de produção e socialização de conhecimentos na área da educação, contribuindo com aprimoramento das rotinas pedagógicas de professores frente ao atendimento de crianças que compõem o PAEE na Educação Infantil. Dessa forma, este projeto de pesquisa se caracteriza como uma oportunidade de reflexão e potencial construção de aporte teórico e metodológico para melhorias nas rotinas pedagógicas de professores, assim como com abertura de novas possibilidades para a formação continuada destes profissionais que venham corroborar com a educação inclusiva.

A contribuição dos participantes no estudo se dará a partir de entrevistas em grupo e rodas de conversas. Estes encontros serão previamente agendados para estudos sobre educação inclusiva, formação de professores e rotinas pedagógicas. Também serão propostas discussões sobre os desafios e possibilidades encontrados no cotidiano escolar frente ao atendimento das crianças que compõem o público-alvo da educação especial. Através desses momentos de formação os participantes serão motivados a trocar de experiências e a registrar suas impressões num diário a ser fornecido pelos pesquisadores a cada participante. Os participantes também contribuirão com a formulação do Produto Educacional, que se constituirá em uma proposta

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

pedagógica, no intuito de oferecer orientações didático-metodológicas para a rotina pedagógica dos professores frente ao atendimento das crianças PAEE com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho docente no espaço escolar

Para participar deste estudo, é preciso assinar este Termo de Consentimento, que é o papel que autoriza que você participe. A qualquer momento você poderá retirar a autorização, sem precisar justificar. Ao parar sua participação nas atividades e isso não lhe causará nenhum problema ou prejuízo.

Como possíveis riscos desta pesquisa podem ocorrer desconforto emocional, constrangimento, insatisfação, irritação e algum mal-estar frente aos questionamentos, mas se você se sentir em risco por qualquer razão, nós iremos parar com a pesquisa e voltar a fazê-la quando você melhorar, ou marcar outro dia pra dar continuidade. Caso não queira mais participar, sua vontade e privacidade serão respeitadas. Os pesquisadores adotarão medidas para minimizar os riscos buscando garantir um espaço de acolhimento, conforto e flexibilidade das ações a serem desenvolvidas.

Como benefícios, são considerados o fomento e discussões sobre inclusão educacional, formação de professores e rotina pedagógica, assim como o incentivo a processos investigativos sobre estratégias de atendimento às crianças PAEE. Além disso, o estudo possibilitará reflexões sobre a rotina pedagógica em sua atuação docente e estímulo a organização de seus espaços e tempos a partir das trocas de saberes e experiências. A pesquisa também disponibilizará a você um folder explicativo de cada etapa e materiais de estudo impressos e digitais que auxiliem em seus processos de reflexão e construção de conhecimentos.

Você terá acesso a todas as etapas e informações da pesquisa e, sempre que desejar, terá esclarecimentos adicionais, conforme as inquietações que possam surgir. As informações conseguidas através dos participantes não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos;

Se você tiver qualquer despesa decorrente de sua participação na pesquisa, será ressarcido em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a Lei. 131.

Este documento está impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com os(as) pesquisadores (as) e a outra será entregue a você.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto, **DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO:**

Eu, \_\_\_\_\_, que tenho o documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) e orientado (o) sobre a natureza e os objetivos desse estudo e entendi tudo. Estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Declaro que aceito participar da pesquisa.

Contatos do Pesquisador Responsável Jackson Ronia Sá da Silva  
Fone: (98) [99114-3854](tel:991143854) E-mail: [jacksonsilva@professor.uema.br](mailto:jacksonsilva@professor.uema.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Contatos da Pesquisadora Participante Jarlisse Nina ~~Beserra~~ da Silva  
 Fone: (98) 982150181 E-mail: jarlisse@hotmail.com

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua ~~Quininha~~ Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. ~~Caxias-MA~~. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís, Maranhão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

*Jackson Romão Sá da Silva*

Jackson Romão Sá da Silva  
 CPF: 51.107.133-49  
 Pesquisador Responsável

*Jarlisse Nina Beserra da Silva*

Jarlisse Nina ~~Beserra~~ da Silva  
 CPF: 0766.323-79  
 Pesquisadora Colaboradora





## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO:

TEMPO DE EXPERIENCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

CARGA HORARIA DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA:

- 1- Fale um pouco sobre você e sobre seu processo de formação como professora.
- 2- O que você compreende sobre Educação Inclusiva? Fale um pouco sobre isso.
- 3- Levando em consideração o ensino presencial, quais são as atividades desenvolvidas em sua rotina, enquanto professora? Comente sobre elas.
- 4- Você tem conhecimentos sobre as leis que orientam a proposta de Educação Inclusiva no seu país e no seu município? Fale um pouco sobre isso.
- 5- A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), os alunos considerados **público-alvo da educação especial** são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Com relação à sua rotina de trabalho com crianças que compõem este público, você encontra dificuldades de atuação? Fale um pouco sobre as dificuldades, caso existam.
- 6- Na sua rotina pedagógica, você se considera capacitada para atuar com os alunos PAEE?
- 7- Em relação à creche e pré-escola de tempo integral UEB Carlos Salomão Chaib, como você considera a execução de uma proposta inclusiva e o atendimento das crianças que compõem o público-alvo da educação especial?
- 8- Você acredita ser possível os alunos público-alvo da educação especial cumprirem com a jornada de tempo integral na UEB Carlos Salomão Chaib? Fale um pouco sobre isso.
- 9- Você tem momentos de diálogo com o professor do AEE sobre seus alunos PAEE na UEB Carlos Salomão Chaib? O que você me diz sobre isso?
- 10- Em que atividades da sua rotina docente você mantém contato com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Esse contato melhora sua prática?
- 11- Você tem alguma sugestão que possa melhorar o atendimento das crianças que compõem o público-alvo da educação especial na UEB Carlos Salomão Chaib, tendo em vista a jornada de tempo integral? Quais?