



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

ROGÉRIO LEAL DE SOUSA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA CENTRALIDADE DO APOIO AO ENSINO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

SÃO LUÍS-MA

2022

ROGÉRIO LEAL DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA CENTRALIDADE DO APOIO AO ENSINO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede-PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão, Campus São Luís, para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Ivone das Dores Jesus

SÃO LUÍS-MA

2022

Sousa, Rogério Leal de.

Formação continuada de professores da educação infantil na centralidade do apoio ao ensino de crianças com deficiência / Rogério Leal de Sousa. – São Luís, 2022.

... f

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

Orientadora: Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus.

1.Educação infantil. 2.Educação inclusiva. 3.Formação continuada.

ROGÉRIO LEAL DE SOUSA

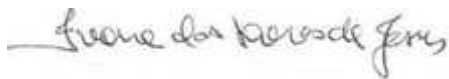
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
CENTRALIDADE DO APOIO AO ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Área de concentração: Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede-PROFEI, para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, na Universidade Estadual do Maranhão.

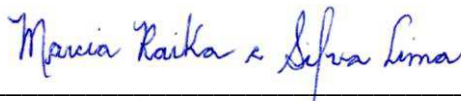
Área de concentração: Práticas e Processos Formativo de Educadores para Educação Inclusiva
Orientadora: Ivone das Dores de Jesus

Teresina, 20 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus (UFMA)
Orientadora



Profa. Marcia Raika e Silva Lima
Examinadora (UEMA)



Profa. Maria Nilza Oliveira Quixaba
Examinadora (UFMA)

AGRADECIMENTOS

Hoje ter a titulação de mestre foi um sonho que se tornou realidade, não tenho dúvida que tudo na vida tem um propósito, e, por isso, minha enorme gratidão. Farei valer essa oportunidade. Durante esse percurso houve a colaboração de várias pessoas, desde a idealização até a realização concreta desse sonho. Por isso tenho que agradecer a cada um de vocês que me ajudaram nesse processo.

A Deus, que está em cada letra dessa pesquisa.

Aos meus pais, Luzia e Nonato que sempre estão ao meu lado, independentemente da situação, me dando forças, incentivando e principalmente acreditando na minha capacidade, que em muitos momentos nem eu acreditava; juntamente com eles, que também formam a minha base, Renato (irmão), Janaina (cunhada) que me apoiaram (do jeito deles) e Carlos Heitor, meu melhor amigo (o menino de titi), esse que apareceu em nossas vidas acrescentando paz e muita alegria para toda a família, titi ama muito.

Quero ressaltar ainda que esse sonho não é só meu, é nosso Florisa Carvalho, Lillian Teixeira, Valdisia Gonçalves Valdênia Luz é nosso mestrado. Agradeço por vocês sonharem comigo, ainda no curso de Pedagogia, pois nunca queríamos ser apenas professores e sim “OS PROFESSORES” rsrsrs.

Ainda, do nada aparece o professor Josimar Elpídio que mandou o edital do mestrado e se prontificou à ajudar, minha imensa gratidão, não poderia deixar de citá-lo. Shearley por sempre está à disposição para ajudar. Em seguida a conversa com a orientadora mais incrível da Universidade Estadual do Piauí, professora Helena Cristina, ela que leva a profissão tão a sério e com toda dedicação e responsabilidade.

Não podendo esquecer do grande amigo Carlos Yago pela força e apoio que eu tive durante o processo de seleção e início do mestrado, vou sempre lembrar!

Sempre agradeço por Deus colocar pessoas que me ajudaram tanto, que cuidam de mim, no mestrado não foi diferente, por isso, Rosane Ferreira, obrigado por me ajudar tanto, também consegui com a sua ajuda! E obrigado aos outros colegas de turma que sempre estavam à disposição.

A minha orientadora Ivone das Dores, essa pessoa incrível que me orientou com toda a paciência do mundo, me acalmou e sempre dizia: “calma, vai dar certo”. Minha eterna gratidão.

Aos amigos que me deram apoio, Virândia Luz, Danúcia Moura, Shearley, Denise Lacerda, Francisca, Joyce, Jairo. Muitos foram os que tornaram esse percurso mais leve e

possível, no momento certo. Gostaria de fazer mil páginas com o nome de todos que direta ou indiretamente foram âncoras nessa conquista, mas por essa pequena impossibilidade, quero destacar que se algum nome não aparecer nessa lista, garanto que estão e estarão gravados para sempre na memória do coração

Pela grandiosidade de Deus, apareceu a professora Dr^o Alessandra Lopes que me ajudou muito no processo de formação e construção do produto educacional, minha eterna gratidão.

Por fim, a Fausneto Ibiapina que esteve em todos os momentos, onde sempre deu sua colaboração, do início ao fim, apoiando em todos os momentos, tornando esse mestrado mais leve, esse título de mestre é nosso.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o percurso formativo de formação continuada dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil de Picos-Piauí, no âmbito da Educação Inclusiva, como tendência dos trabalhos atuais. Esta pesquisa caracteriza-se por abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva. A pesquisa foi desenvolvida de forma presencial, com a colaboração de seis professores da rede pública municipal de Picos- PI. Os dados foram elaborados através de questionário e entrevistas com perguntas objetivas e subjetivas, procurando conhecer a concepção sobre a formação continuadas de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Com base nas informações disponibilizadas e da investigação sobre formação continuada de professores como prática de inclusão, motivaram o planejamento de um produto desta pesquisa, afim de desenvolver recurso audiovisual, com base nas oficinas disponibilizadas para os colaboradores, com o intuito de contribuir para a formação dos professores e tendo a concepção de que a formação continuada é um instrumento que ajuda no processo de inclusão.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Formação Continuada. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the formative path of continuing education of teachers at the Municipal School of Early Childhood Education in Picos-Piauí, within the scope of Inclusive Education, as a trend in current works. This research is characterized by an exploratory and descriptive qualitative approach. The research was developed in person, with the collaboration of six teachers from the municipal public network of Picos-PI, who agreed to participate in the research. The data were elaborated through a questionnaire and interviews with objective and subjective questions, seeking to know the conception about the continuing education of teachers in the perspective of Inclusive Education. Based on the information available and the investigation on continuing teacher education as a practice of inclusion, they motivated the planning of a product of this research, in order to develop an audiovisual resource in this research, based on the workshops made available to employees, in order to contribute to teacher training and having the concept that continuing education is an instrument that helps in the inclusion process.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusive education. Continuing Training. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linha do tempo acerca do processo de inclusão.....	35
Figura 2 - Linha temporal das garantias de ações que expressam direitos às pessoas com deficiência.....	24
Figura 3 - Fases da Pesquisa-ação	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Termos empregados para a formação continuada de docentes.	40
Quadro 2 - Concepções mais utilizadas na denominação da FCP.....	42
Quadro 3 - Produção Científica Stricto Sensu sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.	49
Quadro 4 - Perfil dos Colaboradores.	72
Quadro 5 - Cronograma da oficina.	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	13
2.1 Resgate Histórico da Educação Infantil.....	13
2.3 A criança da Educação Infantil.....	19
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
3.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva.....	31
3.2 O papel do professor e a documentação na educação infantil como forma de significar a prática pedagógica.....	35
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO: um novo cenário educacional.....	38
4.1 Formação continuada: concepções, tendências e proposições.....	38
4.2 Formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva.....	44
4.3 Estudo sobre Formação Continuada de Professores: o estado da questão.....	48
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	62
5.1 Princípios teórico-metodológicos.....	62
5.2 Tipo de pesquisa.....	66
5.3 Sujeitos da pesquisa.....	67
5.4 Instrumentos para geração dos dados.....	68
5.5 Aspectos éticos.....	69
5.6 Planejamento para a construção do produto.....	69
6 ANÁLISES DOS DADOS.....	72
6.1 Perfil dos atores envolvidos.....	72
6.2 Unidades Temáticas.....	74
6.2.1 O Planejamento das Formações Continuada como ponto de Partida.....	75
6.2.2 Concepção dos professores sobre Educação Inclusiva.....	76
6.2.3 Formação Inicial: encontros e desencontros na vida profissional.....	79
6.2.4 O Professor como protagonista na formação continuada para educação inclusiva.....	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	100
APÊNDICES.....	101

APRESENTAÇÃO DA BIOGRAFIA DO AUTOR

Para adentrar no campo da Educação Inclusiva, foi necessário resgatar as inúmeras e diversificadas experiências que vivi em toda a minha trajetória acadêmica. Quantos exemplos de educadores nos quais procuro me inspirar! Minhas lembranças sobre educação são de grande evolução como ser humano.

Impossível pensar nesse processo e não lembrar do primeiro contato com a educação formal, aos seis anos de idade, quando ingressei em uma turma de alfabetização na Unidade Escolar Araújo Luz, escola pública do estado do Piauí, localizada próxima a minha residência na cidade de Picos-PI. Da Alfabetização, até então denominada sétima série, estudei nesta Unidade Escolar, que mesclava um ensino tradicional com atividades diferenciadas, criativas e inovadoras, o que nos estimulava a ultrapassar os limites do saber formal e da sala de aula, nos incentivando a criar, sonhar, aprender com o outro e nos muitos momentos de trocas e diversão.

Ao término do Ensino Fundamental, ingressei no Ensino Médio na Unidade Escolar Vidal de Freitas, escola pública do Estado do Piauí, na cidade de Picos. A partir das novas experiências encontradas no novo ambiente escolar, comecei a desenvolver o senso crítico, principalmente sobre assuntos que se relacionavam aos tipos de inclusão social, visto que as experiências anteriores foram marcadas por momentos de exclusão.

Ao terminar o Ensino Médio, mesmo com a necessidade de ingressar no mercado de trabalho para poder ajudar minha família, eu não tinha muita escolha do que fazer devido à situação financeira. A solução era partir para uma dupla jornada de atividades, dividindo o tempo entre a preparação para ingresso na universidade e o trabalho para suprir as necessidades financeiras. Mesmo com barreiras adversas, fui aprovado no ano de 2009 para ingressar no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí.

Mal sabia que a jornada estava apenas começando, e novamente surgia aquela sensação do novo e o sentimento de medo frente às novas experiências. Agora, inserido na Educação Superior, um novo ambiente começa a ser delineado. A jornada de universitário foi de grande aprendizado, surgindo na minha mente a certeza de que era a educação o que eu realmente queria para a minha vida, e que seria por meio desta que eu poderia ajudar no processo de inclusão das crianças que estavam inseridas em uma sociedade que ao invés de incluir, excluía.

Na graduação, comecei a ter contato mais específico com a educação, fazendo observar tal demanda por outros prismas. Assim, participei de monitorias, diretório central dos estudantes da universidade, tudo que tive oportunidade, sempre buscando os direitos que

nos faltavam enquanto discentes. Após o término da graduação, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia, aperfeiçoando os conhecimentos obtidos na formação superior.

Ainda na graduação, no ano de 2010, prestei concurso para professor de Educação Infantil do município de Picos-PI, no qual obtive a classificação. Em 2013, após a colação de grau superior em Licenciatura Plena em Pedagogia, fui convocado no referido concurso, o que me fez adentrar de fato na vida profissional como docente, onde me deparei com uma realidade a que eu não estava totalmente preparado para lidar: em uma sala de maternal (alunos de 3 anos).

O primeiro impacto encontrado nesta nova etapa foi o preconceito sofrido ao me apresentar ao gestor da creche como professor do maternal. Logo em seguida, o espanto dos pais ao me verem como o professor e não a professora da turma. Nas primeiras semanas eu pesquisei muito, fui atrás de dicas e experiências vividas por outros professores, busquei materiais, participei de formação continuada sobre Educação Infantil para poder superar as dificuldades. Comecei o curso de Especialização em Psicopedagogia de 2013 a 2014, o qual me ajudou muito nesse processo de introdução à docência em turmas do maternal.

Em 2016, já mais experiente, fui aprovado em um novo concurso para professor de Educação Infantil 20h, na mesma cidade, totalizando as 40h no município de Picos. Comecei no mesmo ano uma Especialização em Gestão Escolar, com o intuito de adquirir mais conhecimentos na área da educação.

Em 2016, fui professor em uma turma do Pré I (alunos de 4 anos) com 22 alunos, onde tive a oportunidade de vivenciar experiências com um aluno autista, até então não diagnosticado. Tendo em vista que a escola participa de forma decisiva nos processos excludentes e de desconsideração à diversidade. Mediante o novo desafio, comecei a buscar ajuda de professores com mais experiências e a fazer cursos de formação sobre inclusão, tendo em vista que uma das grandes marcas da Educação Inclusiva é a valorização do papel social dos professores e alunos. Os desafios como professor são diários, e junto com eles vem sempre a vontade de resolver e melhorar toda e qualquer situação que esteja prejudicando a aprendizagem do aluno, onde sempre busco melhorias, desde a estrutura da creche, merenda e materiais didáticos. Acredito que se cada professor exigir o que tem direito e o que os alunos devem ter para uma educação proveitosa, a inclusão acontece, porque não basta ter acesso à escola, tem que ter qualidade.

Contribuir com a compreensão e desenvolvimento da formação continuada da prática na Educação Inclusiva, tornou-se um cerne da política educacional vigente instigada pelos

movimentos sociais, apresentando como ideia a paridade de oportunidade a pessoas até então excluídas. Portanto, está ligada diretamente às Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, buscando analisar os processos de formação dos docentes numa perspectiva de inclusão, a partir da análise de práticas e desenvolvimento curricular para promover uma educação inclusiva de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, à qual será desenvolvida com a colaboração da sociedade. Nessa perspectiva, a legislação brasileira, no que diz respeito à Educação Básica, foi criada de forma a oferecer disposições e promulgações indispensáveis para acessão do saber, afim de garantir o ingresso e a permanência de todos os alunos nas escolas da rede regular de ensino, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse segmento, as políticas públicas e leis voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência tiveram um grande avanço nas últimas décadas, principalmente com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. Através do decreto Nº. 6.571/2008 houve maior sensibilização sobre o tema por parte da sociedade na busca por um sistema educativo que possa garantir a inclusão de todos os alunos.

Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Censo Escolar 2021, mostrou o aumento, nos últimos anos, do número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas da rede regular de ensino. Assim, o processo de ensino-aprendizagem em sua complexidade requer estratégias e propostas curriculares. A necessidade emerge devido o público alvo não ser homogêneo em suas especificidades e diferenças (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 18). Para tanto, proceder didaticamente com intuito a incluir o alunado no processo ensino-aprendizagem corresponde a práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, indo assim, para além de diagnósticos clínicos e atividades elementares concretas.

Essa perspectiva nos remete a questionar acerca da formação de professores como contribuição efetiva da prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil. Frente a isso, indaga-se: Como o professor analisa a formação continuada, enquanto profissional de Educação Infantil, para a realização de práticas pedagógicas inclusiva?

Com base no questionamento explicitado, destaca-se a seguinte hipótese deste estudo: O percurso formativo de docentes da Educação Infantil da rede pública municipal de educação de Picos-Piauí no âmbito da Educação Inclusiva acontece de forma deficitária, mesmo tendo em vista que as creches estão recebendo cada vez mais alunos com deficiência. Todavia, supõe-se que os conhecimentos transmitidos nos cursos de formação inicial e continuada não vêm contribuindo efetivamente com uma prática pedagógica inclusiva.

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo geral analisar como o professor de Educação Infantil relaciona seu percurso formativo para a realização de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência, no âmbito da Educação Inclusiva. Como objetivos específicos, temos: analisar o planejamento anual de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Picos-Piauí na área da Educação Inclusiva; Compreender como a formação de professores possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para inclusão de alunos com deficiência; Identificar dificuldades no percurso formativo docente apontando desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência no âmbito da educação inclusiva; Elaborar um produto audiovisual para estimular a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil, de modo a auxiliar os professores a proporcionarem educação de qualidade para todos.

Uma educação centrada na construção de conhecimentos com práticas inclusivas na formação continuada de professores é tema atual e alvo de várias discussões. Não é por menos, já que o aprender não significa necessariamente absorver conceitos, teorias e componentes de um dado sistema. Aprender é um ato reflexivo, participativo, onde professor e aluno constroem juntos os saberes, onde o conteúdo trabalhado é envolvente e prazeroso.

Devido ao importante papel da formação continuada de professores para a prática profissional, vê-se a necessidade de pesquisar sobre o percurso formativo dos docentes no âmbito da Educação Inclusiva, e assim contribuir com a compreensão e desenvolvimento da formação inicial e continuada para uma educação inclusiva e trabalho docente de forma reflexiva. Entretanto, esta proposta de investigação tem também como objetivo ampliar os horizontes de reflexão para subsidiar o professor em sua vida profissional, contribuindo no desenvolvimento de uma educação focada na inclusão.

É fundamental a compreensão, por parte dos professores, da necessidade de buscar a formação continuada visando sanar limitações impostas aos alunos, para poder proporcionar cada vez mais potencialidades. Este estudo, quanto à sua relevância científica e social, oportuniza a análise do percurso formativo docente no contexto da Educação Inclusiva, fazendo um paralelo se a mesma prepara o professor a realizar práticas que viabilizem a inclusão de alunos com deficiência. Mrech (1998) ressalta que para isso ocorrer deve-se oferecer oportunidades de estudos, procurando estratégias que possam de fato alcançar as potencialidades de todos os alunos. Concomitantemente, permitirá a reflexão acerca dos desafios encontrados no âmbito de uma educação para todos na etapa da Educação Infantil.

Esta pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa porque se pretende não apenas quantificar dados, mas analisar o objeto de estudo de modo mais aprofundado. Tendo como

fundamentação teórica os seguintes autores: Glat e Pletsch (2013), Barbosa (2006), Oliveira (2011), Zotéa (2011), Fernandes (2013), Silva (2009), Mantoan (2003), Pavezi e Mainardes (2018), Sampaio e Sampaio (2009), Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010), Matos (2012), Imms e Granlund (2014), Pedrosa e Carvalho (2009), Rego (2000 e 2009), Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), Souza (2006), Marin (1995), Candau (1996), Prada (1997), Formosinho (2009), Ibernón (2010), Nóvoa (2009, 2011), Rossi e Henger (2013).

O presente trabalho foi desenvolvido na cidade de Picos, no estado do Piauí. Após o levantamento de dados, adotou-se um olhar crítico-reflexivo das informações coletadas, além de condicionar o procedimento gradativo na apreciação das informações sem um prognóstico. E por fim, a análise de dados foi dividida em três momentos, seguindo a perspectiva de Bardin (2006).

Esta dissertação está sistematizada da seguinte forma: além do capítulo introdutório, o qual apresenta alguns fundamentos que conduzem esta pesquisa, este trabalho também contém três capítulos teóricos: o primeiro Educação Infantil e Educação Inclusiva no contexto brasileiro. Nele, há dois tópicos: o primeiro versa sobre o Resgate Histórico da Educação Infantil e da Educação Especial a Educação Inclusiva e o segundo tópico sobre a criança da Educação Infantil. No segundo capítulo, abordamos sobre a criança da Educação Infantil e o papel do professor como intermediador do processo ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo, discutimos sobre formação continuada de professores e inclusão sob o cenário educacional. O capítulo está dividido em três tópicos: o primeiro disserta sobre concepções, tendências e proposições atuais a respeito da formação continuada de professores. O segundo faz reflexões acerca da formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e o terceiro versa sobre formação continuada de professores: estado da questão.

Posteriormente, no capítulo metodológico, apresentamos o percurso e o tipo da pesquisa, o contato com os sujeitos e o convite para participação desta, bem como os instrumentos para a geração de dados. No capítulo de análise dos dados, é abordado os dados produzidos a partir do questionário e entrevista que foi concedida pelos colaboradores, em confronto com a literatura pesquisada, que respaldaram a criação do produto educacional dessa dissertação.

Nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões sobre todo o percurso da pesquisa, chamamos atenção, ainda, para o apêndice. Na qual encontramos as instruções de utilização do Mapa da Inclusão como parte do recurso audiovisual que elaboramos com a

finalidade de instigar os professores da Educação Infantil no sentido de viabilizar reflexões acerca da formação continuada voltada a educação inclusiva e um folder informativo com instruções de utilização do Mapa Pedagógico como instrumento pedagógico na Educação Infantil.

Concluimos, que este trabalho, poderá contribuir para os professores da Educação Infantil Na busca formação continuada no aluno, no vís da Educação Inclusiva, tendo como proposta o mapa da inclusão como instrumento para auxiliar o professor no acompanhamento do aluno e como ponto de partida para o planejamento das formações continuadas a serem ofertadas aos professores.

As elocuições apresentadas nessa pesquisa pretende impulsionar a (re) significação da formação continuada como forma de desenvolvimento de práticas inclusivas, tanto para professores como para gestores e coordenadores responsáveis pelo planejamento e oferta da formação continuada de professores em serviço.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A escrita dessa seção apresenta-se em três partes. Nesta seção, consideramos ser imprescindível falar sobre os acontecimentos históricos que traçaram os momentos de mudanças nas concepções no que diz respeito à Educação Infantil e à Educação Inclusiva, objetivando reconhecer os determinantes sociais que impulsionaram tais pensamentos. Na parte II, é importante abordar a Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva que tiveram maiores implicações na sociedade. Por fim, na Parte III, prosseguimos com as reflexões a cerca da criança da Educação Infantil, suas Interações e o Papel do Professor como mediador de tais processos.

2.1 Resgaste Histórico da Educação Infantil

O percurso histórico da Educação Infantil brasileira está ligado à história da mulher trabalhadora que, com a necessidade de sanar carências básicas, precisava deixar a criança com cuidadoras, fazendo surgir as creches, que representavam uma instituição a qual substituí a lar materno. Esse pensamento de assistencialismo perdurou durante o final do século XIX até início do século XX, tornando-se então obrigatório o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade, segundo a Constituição Federal de 1988.

No entanto, o olhar que temos hoje sobre infância diferencia-se do seu conceito nos séculos anteriores, onde a criança era vista apenas como um adulto em miniatura. As crianças

não eram escolarizadas e não haviam escolas como as de hoje, sendo, portanto, inseridas ao mundo do trabalho. A partir das mudanças religiosas, mudou-se a concepção de infância, isso apenas referente ao período em que a criança não conseguia realizar as suas necessidades básicas sem o auxílio de outrem. Assim, nessa conjuntura histórica, surge o conceito de infância.

Para trabalhar diretamente com crianças, compreendidas como indivíduos comunicativos, participativos, mútuos em seu desenvolvimento, o professor deve instituir-se como integrante que cria e recria na relação professor- aluno, pois, “[...] é preciso reconhecer e valorizar as infâncias em suas formas específicas de conceber, de produzir e de legitimar as suas experiências” (MENTGES; TROIS, 2015, p. 21).

As modificações nas concepções que vinham ocorrendo resultavam do entendimento sobre o período referente à infância, dado a grande importância deste recorte de tempo no que diz respeito à formação integral delas, emergindo assim, a necessidade de ser explorado ao máximo. Com “[...] o reconhecimento da existência da infância como um grupo etário com características e necessidades diferenciadas e o estudo aprofundado de especialistas sobre tais características” (BARBOSA, 2006, p.78), viu-se a premência da criação de instituições destinadas a esse público, sobretudo para as crianças que sofriam maus tratos e viviam em situação de pobreza, na época.

No Brasil, devido à escassez de assistência para as crianças e suas famílias, surgem as instituições pré-escolares. Kuhlmann Jr (2011) relata que até 1874 havia apenas a Casa dos Expostos que davam assistência, porém, apenas às crianças órfãs:

As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos. (KUHLMANN JR, 2011, p. 473)

Apenas no ano de 1988 foi criada a primeira creche para os filhos dos operários da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Isso fez com que chamasse mais atenção de trabalhadores, aumentando a produção, sobretudo pelos interesses das mães que teriam seus filhos estudando nas instituições criadas pelas fábricas. Visto isso, outras cidades também começaram a criar as instituições de Educação Infantil, como Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo (KUHLMANN JR, 2005). Barbosa (2006) enfatiza que essas instituições viriam a suprir os internatos e os expostos, ou seja, os locais que as crianças eram abandonadas.

Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil (DCB), sob a finalidade de “[...] registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou

oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância” (KUHLMANN JR. 2005, p. 183). Assim, por meio dos discursos sobre a criança pequena, profissionais educadores, políticos religiosos, médicos realizaram congressos, reuniões locais e nacionais, a fim de debater a temática em voga.

Oliveira (2011, p. 97) observa que outros temas abordados em torno da infância começaram a ser tratados, ressaltando “[...] a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância”, sendo este fato força motriz para a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, no Rio de Janeiro, momento em que debateram temas diversos acerca da referido conceito.

Já no ano de 1940 foram construídos em Porto Alegre, São Paulo, Amazonas, Recife, Minas Gerais e Rio Grande do Sul os Parques Infantis, com finalidade de atender crianças de 3 a 12 anos de idade, fora do horário escolar, com o propósito de enaltecer a nova alusão “[...] para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis, enfatizando o controle, a educação moral e a educação física” (KUHLMANN JR., 2005, p. 187).

Em continuidade às transformações educacionais, no decorrer do governo militar, final da década de 70, o Ministério da Educação entendeu que a educação pré-escolar poderia minimizar as dificuldades inerentes ao fracasso escolar e a pobreza. Para Campos, Patto e Mucci (1981, p.36) a concepção era que “a pré-escola iria salvar as crianças de um fracasso na sociedade e na escola”. Com isso, criaram mais instituições com modelo de baixo custo, com olhar voltado às crianças pobres, objetivando prepará-las para a alfabetização, com práticas pedagógicas assistencialistas (OLIVEIRA, 2011). Mesmo com práticas ligadas à saúde, começou-se a indagar sobre a disparidade entre o “educar” e o “cuidar” (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981, KUHLMANN JR., 2005).

Nesse íterim, Kuhlmann Jr. (2005) aponta que os profissionais dessas instituições buscavam desligar tanto politicamente quanto administrativamente a creche do meio assistencialista. Campos (1985) ressalta que tais mudanças foram ocasionadas pelas pressões das famílias das classes trabalhadoras que queriam que seus filhos tivessem as mesmas oportunidades que os filhos das classes ricas.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, adotou a Carta Magna para crianças do mundo todo, por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança e redefiniu os direitos

das mesmas, com o Decreto nº 99.710/90. O Brasil institui, assim, a aplicação e execução desses direitos em sua integralidade. Deste modo, declara, no artigo 18:

A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança e assegurarão a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado das crianças (BRASIL, 1990).

Em sequência, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, se reconhece o direito da criança de 0 a 6 anos de idade à educação e o dever do Estado de ofertar creches e pré-escolas para garanti-lo, sendo ratificado no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Em progressivos avanços, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), visando o bem estar e a proteção do menor de idade, confirmou o direito das crianças como sujeito. Mediante isso, no artigo 54 é firmado o atendimento em creches, pré-escolas e assegurado o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Mais tarde, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, a Educação Infantil passa a ser um componente da Educação Básica, tendo igual importância do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Um pouco mais adiante, em 2006, foi introduzida na lei a alteração onde a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos de idade e o acesso ao Ensino Fundamental para crianças a partir de 6 anos de idade (BRASIL, 2018).

Contudo, foi apenas em 2009, com a emenda constitucional nº 59/2009, que a Educação Infantil passou a ser obrigatória, mesmo já sendo assegurada como direito de todas as crianças e dever do Estado. Essa obrigatoriedade foi incluída na LDB nº 9.394 em 2013, exigindo a matrícula na Educação Básica de crianças que se enquadravam na faixa etária entre 4 a 17 anos de idade (BRASIL, 2018). Dessa forma se instaurava no Brasil a possibilidade de avanços no setor educacional, reduzindo em massa a marginalização à educação de crianças afastadas do saber sistemático.

Resultante de inúmeras conquistas, “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, Art. 29). É nesse momento da vida infantil que, na maior parte, ocorre a primeira “separação” das crianças com seus familiares para adentrarem à situação de socialização.

A criança então é inserida num mundo e contexto completamente novo, mas amparado de saberes e práticas pedagógicas que se encontram alinhados a um currículo que oportuniza o saber. A exemplo, “As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2013)”, no que se aludem ao currículo, têm como conjunto de práticas pedagógicas, experiências e saberes em relação ao conhecimento ambiental, científico, cultural e tecnológico, com o propósito de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, na primeira infância. É nessa instância que emerge a necessidade de mudanças com o propósito de garantir uma escola que possa proporcionar meios para o desenvolvimento, também, de alunos com deficiência.

Documentos diversos e com poder político são redigidos com objetivo de garantir e orientar mais ainda a equipe pedagógica na implementação de suas tarefas. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) traz em si “o educar e cuidar, como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2018). Nesse âmbito, as instituições de Educação Infantil precisam preparar os projetos pedagógicos, reconhecendo como importantes as vivências e os conhecimentos já adquiridos pelas crianças no ambiente familiar, tendo como objetivo expandir o universo de conhecimentos, experiências e habilidades, modificando e corroborando para novas aprendizagens, sendo complementar à educação familiar, articulando a ação educativa ao conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer, denotados a cada um dos cinco Campos de Experiência propostos a essa etapa da educação.

Através da BNCC (BRASIL, 2018), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem as exigências educacionais para que as crianças aprendam por meio de momentos que possam efetivar e proporcionar situações de desafios e sintam-se estimuladas a resolvê-las, edificando conhecimentos sobre os outros, o mundo social, natural e sobre si. São eles, o

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da

natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018)

Os direitos aludidos acima devem ser proporcionados às crianças através do trabalho planejado, com práticas e interações. A criança é um sujeito que observa, questiona, constrói conhecimento e se ajusta à realidade por meio das interações. É papel do professor refletir, planejar, organizar, intermediar e avaliar as práticas pedagógicas, assegurando as diversas situações que possibilitem o desenvolvimento integral da criança. O trabalho é conjunto, Estado e família principalmente, mas não o excepcionalizando para crianças com deficiência.

Ainda é necessário refletir que só ao adquirir a condição de primeira etapa da Educação Básica foi concebível pensar sobre o tema da inclusão na Educação Infantil, pois até então, antes da LDBEN/96, a aparição de bebês e crianças com deficiência e/ou com diferenças significativas e desviantes do padrão (anatômico, funcional ou social), neste cenário indicava mais um aspecto de condição assistencial, maternal e caridoso que representava essas instituições.

Sendo assim, é recente o pensamento voltado “em crianças pequenas e/ ou deficiência no contexto educacional, deslocadas da ênfase do olhar médico e do cuidado” (ZORTÉA, 2011, p.47).

A Educação Infantil é um grande marco para a vida escolar do aluno, a partir das possibilidades que estiverem nessa etapa, a forma de como veem o mundo, as contradições e problemas vão ter reflexos durante todo percurso escolar. Desta forma, Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) ressaltam que o convívio das crianças e seus pares são capazes de desenvolver as relações, ajudando no desenvolvimento de aprender a conviver em sociedade e na diversidade entre todos na comunidade escolar. Essa etapa da Educação Básica favorece o desenvolvimento de um ambiente inclusivo.

Desse modo, se atualmente se procura a criação de um ambiente diversificado, em que crianças com e sem deficiência possam envolver-se com qualidade da construção de seu conhecimento, é conveniente também compreender o trajeto da Educação Especial até sua interlocução com a proposta de uma Educação Inclusiva, bem como o lugar ocupado pelo sujeito com deficiência na sociedade.

2.2 A Criança da Educação Infantil

Com o delineamento do recorte histórico da Educação Infantil, faz-se necessário entender o público atendido nesse contexto, sobre como ocorre a interrelação das crianças com os seus pares, como aprender, como se desenvolvem e a função dos adultos nesse processo.

Durante o processo de mudanças de concepções em torno da criança, atualmente, a mesma é vista como um ser que constrói e reconstrói significações ao seu redor. É um indivíduo com características e necessidades próprias, as quais compartilha com o adulto (PEDROSA; CARVALHO, 2009). Assim, o desenvolvimento humano se dá durante todas as fases da vida, com base nas interações e trocas de experiências com as outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças. Logo, parte do pressuposto que o indivíduo se estabelece

enquanto tal somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural de seu grupo. (REGO, 2000, p. 109).

A partir dessa perspectiva é evidente que a interação da criança vai além de estar presente em determinadas situações ou na realização das atividades que lhes são propostas. É necessário analisar de forma totalitária os pontos que ajudam nessa interação, para que realmente a aprendizagem ocorra de forma significativa com participação integral e efetiva da criança.

Rego (2000) compreende que o desenvolvimento e o comportamento humano só podem ser entendidos a partir da compreensão de seus fatores biológicos e culturais. Sobre as dimensões biológicas, essas se sobressaem no início da vida do bebê; e já nas dimensões culturais, a partir das interações com o grupo a qual convive, influenciando no seu pensamento e comportamento. Desde o seu contato externo à mãe, o bebê se relaciona diretamente com o adulto, tanto para sua sobrevivência quanto para mediação com o ambiente. Schaffer (1992) diz que o adulto tem uma função primordial como mediador para a criança entender e se encontrar no ambiente a qual está inserida. Assim, elas assimilam para o seu desenvolvimento funções como falar, andar, sentar, entre outras habilidades.

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) relatam que, com o início do deslocamento/movimentação, quando a criança começa apresentar as curiosidades sobre seu entorno, o apego proporciona segurança e possibilita o esclarecimento da vida a seu redor, inserindo em um sistema simbólico o meio pelo qual os grupos sociais se comunicam e aperfeiçoam as interrelações. Pode-se dizer que o apego é a primeira ligação afetiva

constante do recém-nascido, em regra instituída com a mãe, o qual foi fortalecido através do desenvolvimento da humanidade. É a partir dos cuidados e contatos diretos que o bebê conhece alguém, formando uma conexão intensa com ela.

Nessa perspectiva, a linguagem tem função primordial para a relação de toda a sociedade. A linguagem permite interação social, meio eficaz de comunicação com seus pares. É esse desejo de comunicar que instiga o desenvolvimento da linguagem, responsável por construir o mundo real sob um mesmo viés (OLIVEIRA, 1997).

É natural da vida em sociedade a expansão das interações entre os seres humanos e os grupos sociais, visto que as crianças, antes mesmo de começarem a falar, já são inseridas no ambiente escolar, ambiente esse que é fora do círculo familiar. A escola de Educação Infantil é um importante espaço de convívio em sociedade que proporciona experiências de desenvolvimento e aprendizagens para as crianças.

A atenção com o pequeno nessa fase de adaptação é fundamental, pois é um momento de inserção em sociedade, fora do meio familiar. O processo deve ser mediado de forma colaborativa entre a família e escola. Neste, a escola tem o papel de deixar as crianças se sentirem seguras, para que elas entendam que ali é um ambiente especial. Além do mais, a forma como os pais entendem esse processo de adaptação e inserção da criança ao ambiente escolar tem a função determinante no modo como ela reagirá mediante essa nova realidade (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

Imms e Granlund (2014) ressaltam que as oportunidades vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil, principalmente nas atividades pedagógicas, são bastante incentivadas pela acessibilidade, flexibilidade e habilidade, tanto da criança quanto do espaço e da atividade. Por isso, ela precisa querer participar de um dado momento, e para que isso ocorra é necessário ter as habilidades mínimas para envolvê-la naquele momento/atividade. O professor não pode impor a realização de uma atividade sem que a criança tenha desenvolvido as habilidades necessárias precisas. Para que isso ocorra é de fundamental importância que os materiais e o ambiente sejam acessíveis a todas as crianças, consoante às particularidades de cada uma.

Um grande fator para o desenvolvimento da criança é a interação com seus pares, isso porque a partir desse ponto aprendem a conviver, lição que carregam para a vida, que atuam no crescimento pessoal. Essa interação no ambiente escolar se faz principalmente através das brincadeiras, e é por meio delas que se inicia a socialização na Educação Infantil, onde aprendem a expressar seus sentimentos, partilhar, cooperar e a se relacionar de forma positiva com os colegas.

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 163) reiteram que através da brincadeira as crianças “[...]descobrem de que coisas seus parceiros gostam ou não gostam e podem comparar essas coisas com os próprios gostos; de repente, podem mudar de gosto ou ver seus parceiros mudarem de gosto em relação a alguma coisa”. Dessa maneira, brincando, elas compartilham experiências, experimentam situações e, principalmente, se divertem, aproveitando a companhia de cada uma.

Nesse cenário, a imitação também tem uma grande função para as interações sociais da criança, visto que vivemos em uma sociedade com regras que aprendemos a partir da imitação. Quando estamos em uma fila em uma loja, por exemplo, entendemos qual a distância que devemos manter do outro. Às vezes, imitamos o jeito de conversar de alguém de forma natural. Oliveira (1997) ressalta que a imitação é uma forma da criança mostrar que gosta do outro, e a criança imitada se sente enaltecida. Assim, a imitação ajuda na aceitação do outro como ele é, e dessa forma, ajuda no aperfeiçoamento da linguagem, proporciona a comunicação não verbal, e a auxilia a conhecer como funcionam as regras de comunicação social.

Neste pensamento, Vigotski (2001) salienta um novo conceito de homem, o qual o homem tem a capacidade de desenvolver novas habilidades, desenvolvendo sua personalidade e seu cognitivo. Nessa perspectiva, as habilidades são desenvolvidas, apreendidas por meio processo histórico da humanidade, onde cada pessoa aprende a ser um ser social.

Mello (2005) define o ser humano como resultado do processo histórico moldada pelo próprio homem, compreendendo que o homem produz sua cultura, seu dialeto, seus princípios e também o modo de interagir com os objetos e com outros. É incontestável como a educação possui a responsabilidade substancial na intercessão do adulto no amadurecimento das funcionalidades especificamente humanas, no entanto são efetivados na interação com o outro, por meio da apropriação.

Deste modo, as interações e as brincadeiras na Educação Infantil são indispensáveis para a ampliação da aprendizagem das crianças, ajudando na construção do seu próprio desenvolvimento, tornando-a a principal protagonista desse processo, tendo que ser mediado, conforme afirmam Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), por um trabalho organizado e sistematizado a partir do desenvolvimento infantil que orientam a prática.

Visto o papel crucial do professor como mediador, motivador e incentivador no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, e ao acreditar que suas práticas tem a finalidade de ajudar a criança a conhecer significações planejadas para entender o meio social

(ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009), se faz necessário refletir sobre a sua função nesse contexto.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pensar a Educação Inclusiva a começar da Educação Infantil requer pensar em todos os paradigmas em torno do processo pedagógico inclusivo, desde o tempo, espaço, recurso pedagógico, estrutura e profissionais, objetivando o acesso, continuidade e desenvolvimento integral dos alunos. Zortéa (2011) relata que as crianças com ou sem deficiência eram vistas a partir de uma concepção assistencialista, onde ressaltavam suas dificuldades. Entre as mudanças de concepções ao longo da história, tem-se no contexto atual a concepção do valor e direito da criança enquanto cidadão, evocando para as mesmas o direito a uma educação de qualidade, bem como leva em consideração suas especificidades, habilidades, necessidades e características particulares.

Sampaio e Sampaio (2009) diz que não existe um método exclusivo para que se estabeleça a prática inclusiva, mas a partir do trabalho coletivo é possível construir meios para que esta possa ser estabelecida. Esse pensamento pode ser concretizado com intervenções na realidade. Aqui, a escola tem que se adequar para receber os alunos que precisam de atendimento diferenciado.

Nessa perspectiva, um espaço que tem em sua marca a inclusão deve proporcionar experiências que levem em consideração as necessidades de cada aluno, valorizando suas potencialidades e propiciando a relação entre os seus pares. Nesse conjunto é aberto espaço para reflexões amplas entre todos envolvidos no processo de inclusão: pais, professores, equipe pedagógica e sobretudo o aluno (MATOS, 2012).

No momento em que nos aludimos às práticas inclusivas é necessário conhecermos as políticas públicas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva. É importante levar em consideração o papel do Estado, mesmo sem o intuito de alargar sobre sua natureza, mas frisando sobre a importância do seu entendimento. Conforme Garcia (2004, apud Pavezi e Mainardes, 2018, p. 159), “os discursos sobre inclusão não estão presentes apenas nas políticas educacionais recentes, mas também em documentos da área econômica e vêm sendo apropriados pelo campo educacional”.

Os direitos concedidos às minorias que culturalmente estão excluídas do sistema educacional, também estão entrelaçados às discussões sobre inclusão escolar. Isto tem se concretizado em formato de normas, portarias, decretos, resoluções, leis, entre outros. A partir do final do século XX tem sido criados documentos legais concernentes aos direitos das pessoas com deficiência. Na linha temporal abaixo é explicitado garantias de ações que expressam direitos outrora silenciados às pessoas com necessidades especiais.

Figura 1 - Linha temporal das garantias de ações que expressam direitos às pessoas com deficiência.

1948	•Declaração Universal dos Direitos Humanos.
1854	•Regulamento provisório do Imperial Instituto dos meninos cego.
1988	•Constituição da República Federativa do Brasil.
1990	•Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
1994	•Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
1996	•Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1999	• A Carta para o Terceiro Milênio, em Londres; • - Convenção de Guatemala. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2001	• Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; • Resolução CNE/CEB-MEC n.º 2, de 11 de setembro de 2001.
2006	•Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
2007	•Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.
2008	•Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2014	•Lei 13.005, de junho de 2014. É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos; •Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.
2015	•Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
2018	•Decreto nº 54/2018, princípios e as normas que garantem a inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada por vários delegados de diferentes proveniências culturais e jurídicas de todas as regiões do mundo. A Declaração foi

proclamada por meio da Resolução 217 A(III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. No dia 10 de dezembro de 1948, em Paris, foi estabelecida a proteção universal dos direitos humanos pela primeira vez na história, tendo como objetivo promover o respeito entre os indivíduos por meio do ensino e da educação.

Nesse cenário, organismos internacionais comungam objetivos que almejam avanços na qualidade de vida de cada cidadão. Especificamente no setor da educação, autores como Atunes, Zwetsch e Sarturu (2017, p. 3344) observam que “algumas organizações exercem mais domínio nas recomendações para a educação, entre elas o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU)”, sendo, portanto, aliadas ao bem-estar dos cidadãos, realizando conferências em que se discutem pontos essenciais na busca da reafirmação dos direitos fundamentais dos seres humanos.

No Brasil, o primeiro grande marco da Educação Inclusiva foi em 1954, quando foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto nº 1.428, de 12 de setembro, que tinha por incumbência ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, ensino de música, ofícios fabris, educação moral e religiosa. Com a criação desse instituto, houve grandes contribuições a respeito das concepções e discursos em torno da educação de pessoas com deficiência auditiva e visual; porém, as pessoas com deficiência intelectual ainda permaneciam à margem dos referidos progressos.

Outro divisor de águas foi a criação da Constituição Federal de 1988, a qual promulga os direitos sociais, sendo estes, direitos fundamentais. Os mesmos contemplam a luta daqueles que sofrem injustiça naquilo que teoricamente lhes pertence. Mas a formalização por meio de leis foi um processo advindo de lutas sociais. A conscientização e busca dos direitos é registrada a partir da Revolução Industrial, em que a classe operária, por meio de sindicalistas, requereu condições dignas de trabalho e salário justo. Mesmo depois de três séculos, a busca pelos direitos se mantém. Assim, a Constituição Brasileira, em seu Artigo 6º, declara que são direitos sociais “a educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, à infância e assistência aos desamparados”. A efetividade desses direitos se dá quando o Estado age por meio de políticas públicas elaboradas e implantadas em todos os segmentos da sociedade. Os anseios à inclusão devem refletir o “Estado em ação”, afim de que o plano de governo seja consolidado mediante intervenções e programas voltados para cada âmbito da sociedade (BRASIL, 1988).

Integrando-se ao tema, a Declaração de Jomtien (1990), na Conferência Mundial sobre Educação para todos, delinea novas definições e perspectivas a respeito das necessidades básicas de aprendizagem, com o objetivo de afirmar atribuições mundiais para certificar o

direito dos saberes necessários a todas as pessoas, idealizando uma sociedade mais igualitária e humana.

Somando-se à pertinência dos órgãos citados numa visão de solidificar possibilidades necessárias rumo à integração de todos na vivência de seus direitos, o foco, agora, será nos princípios e práticas no âmbito das necessidades educativas especiais através da Declaração de Salamandra, em 1994, documento elaborado na perspectiva de equalizar oportunidades para pessoas com deficiência. O referido documento foi o primeiro a problematizar a questão dos direitos no âmbito das políticas e práticas para necessidades educativas com foco na Educação Inclusiva, o que fora de suprema importância, já que esse grupo historicamente vinha sendo marginalizado no que concerne aos direitos básicos.

Em dezembro de 1996, foi criada a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo de assegurar o direito à educação gratuita e de qualidade, determinando a obrigação da União, dos Estados e dos Municípios com a educação pública. Na referida lei, segundo a LDB (BRASIL, 1996), no Capítulo II, art. 4º, inciso II, “é promulgado atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. O Capítulo 5 se refere aos pontos que concernem à Educação Especial, sendo esse documento, um avanço nas políticas públicas para Educação Inclusiva no Brasil.

Em meio à importância da temática sobre a inclusão social, foi aprovado em 9 de setembro de 1999, em Londres, a Carta para o Terceiro Milênio (1999). Essa tem como finalidade o esforço para uma sociedade onde as oportunidades para pessoas com deficiência sejam equiparadas, tornando assim uma ação corrente de políticas públicas e leis voltadas à inclusão em todos os setores da sociedade. O documento é proclamado como solicitação às autoridades governamentais e às entidades não governamentais e internacionais, permitindo, dessa forma, alusão à evolução científica e cultural da sociedade no século XX. Isso faz com que haja o esclarecimento sobre o valor à vida, assunto pautado em pesquisas que aprimoram o acesso a todos os recursos da sociedade.

Em consonância aos documentos citados, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional, a "Sociedade Inclusiva", realizada em Montreal, Canadá, discorre frutiferamente a respeito da Declaração feita sobre Inclusão (2001), onde trouxe a pauta com objetivo de que toda a sociedade se empenhe e fortaleça o processo inclusivo em todos os ambientes, serviços e produtos. Concomitantemente, no Brasil foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, decreto nº 3956, em outubro do mesmo ano.

No Brasil, em 2001, foi aprovada a Resolução CNE/CEB-MEC n.º 2, de 11 de setembro, o qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e nela dispõe sobre a reorganização dos sistemas de ensino para incluir os alunos e atender suas particularidades educacionais especiais, para assegurar o pleno exercício de seus direitos sociais e individuais.

Marco também decisório para a inclusão foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas, aprovado em 13 de dezembro de 2006, que tem por intuito defender os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, promulgada no Brasil em 25 de agosto de 2009. Todo esse arcabouço tem em si finalidades fidedignas, ressaltando o empenho de órgãos governamentais e a busca da desburocratização do acesso a meios que igualizam os cidadãos.

Em 2007, o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual dispõe de meios eficazes para a implementação e avaliação de políticas, afim de melhorar a qualidade da educação brasileira, principalmente a Educação Básica, proporcionando educação de qualidade a todos os alunos.

Em 2008, foi elaborado um Documento pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, sendo prorrogada pela Portaria n.º 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, versando sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo pautado fora garantir aos alunos com deficiência educação de qualidade e igualdade nas possibilidades de escolarização.

Aprovada em junho de 2014, o Plano Nacional de Educação- PNE pela Lei 13.005, determina diretrizes, metas e estratégias para políticas educacionais com vigência de 10 anos. O PNE corrobora o acesso à escola, procurando universalizar a Educação Básica e o atendimento educacional especializado, preferivelmente na rede regular de ensino. O plano traz uma meta com 19 estratégias que certificam nitidamente a urgência de melhorias para uma coordenação que objetiva desde a infraestrutura, acessibilidade e inclusão às articulações com outros órgãos. Ainda no referido ano, foi aprovada a nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

Em julho de 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n.º 13.146. Essa lei determina o público-alvo da Educação Especial, sendo ele os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. A importância do constante avanço nas possibilidades a esse público tem em vista o

atendimento educacional especializado, sendo base de apoio para qualificar o atendimento à pessoa com deficiência.

Os direitos aludidos acima devem ser proporcionados às crianças através do trabalho planejado, com práticas e interações, uma vez que são sujeitos que observam, questionam, constroem conhecimento e se ajustam à realidade por meio dessas dinâmicas. É papel do professor refletir, planejar, organizar, intermediar e avaliar as práticas pedagógicas, assegurando as diversas situações que possibilitem o desenvolvimento integral da criança. O trabalho é conjunto, com a colaboração do Estado e família principalmente, mas não excepcionalizado para crianças com deficiência.

Conforme a meta 4, o Plano Nacional de Educação tem como objetivo universalizar o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferivelmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo para a população com deficiência de 4 a 17 anos de idade (BRASIL,2014). A Educação Inclusiva reconhece que todos têm direito à educação de qualidade, e que seja atendida as necessidades educacionais de acordo com as especificidades de cada aluno, proporcionando seu pleno desenvolvimento. Assim, a (re)organização das escolas tem que iniciar na Educação Infantil, por esta ser a primeira etapa da Educação Básica, e residir aqui um mundo de oportunidades ao desenvolvimento da pessoa em sua tenra idade. Mendes (2010), sobre esse ponto, diz que

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período (2010, p.47).

De acordo com as exigências e orientações sobre a educação de alunos deficientes e a atual concepção de Educação Especial como modalidade de ensino, foi criado o Referencial Curricular para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais (BRASIL,2000). Com o intuito de auxiliar a prática do trabalho educativo com as crianças deficientes, serve como subsídio para profissionais que atuam na Educação Infantil junto às crianças com deficiência, respeitando a diversidade cultural e particularidades de cada uma.

Em defesa de todos os alunos estarem juntos, aprendendo, participando e compartilhando experiências, surgiu o movimento mundial pela inclusão, ato político, social, cultural e pedagógico que se firma nos princípios dos direitos humanos, assenta diferença e

igualdade como inseparáveis, e se desenvolve sob a visão de equidade formal ao contextualizar historicamente a exclusão dentro e fora do ambiente escolar.

É inegável que a escola regular tenha produzido, reconhecidamente, uma prática histórica de massificação no tratamento das diferenças, em oposição ao caráter mais individualizado inerente ao atendimento educacional especializado. Ou seja, há um reconhecimento didático-metodológico que envolve o terreno das interações humanas [...]. por isso que se fala da ressignificação de concepções e práticas dos contextos- comum e especial [...] a participação e aprendizagem de todos os alunos, conjuntamente, sejam eles especiais ou não. (FERNANDES, 2013, p.165)

Tendo em vista o percurso histórico do atendimento à pessoa com deficiência, o ensino comum ainda tem muito a melhorar. A escola comum ainda não é inclusiva, e sua observância a respeito das leis e os interesses sociais necessitam de transformações em toda sua organização, seja ela estrutural, econômica, pedagógica e vários outros aspectos relacionados à escola e ao aluno.

Na Educação Infantil, a prática pedagógica tem sido investigada a fim de superar práticas que eram amparadas no cuidar, permitindo analisar a respeito do real papel de educar. Entretanto, ações pedagógicas que estão ligadas às concepções educacionais assistencialistas e excludentes não se transformam apenas por leis. Essas concepções mudam a partir da busca da educação integral e global para todas as crianças. Sendo, para tanto, de qualidade e inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008), com o intuito de garantir a inclusão de alunos com deficiência na escola, orienta os sistemas de ensino a possibilitarem

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Levando em consideração a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), compreendemos que a (re)organização da escola tem que ser iniciado na Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Para se transformar em um ambiente escolar inclusivo, pautado na igualdade e respeito entre todos, é imprescindível que ocorra a reformulação de pontos que perpassem desde

questões pedagógicas a partes administrativas, para que de fato as escolas possam oferecer uma educação de qualidade e igualitária, visto que

[...] 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 compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT et al., 2007, p.6).

Assim, para se alcançar uma Educação Inclusiva pautada na igualdade, a escola necessita fazer adaptações que sejam cruciais para receber essas crianças e para que os mesmos tenham de fato o que é garantido em lei. A Educação Inclusiva pode possibilitar grandes melhorias tanto acadêmica como sociais, além de ajudar no desenvolvimento dos alunos na escola, sejam eles com deficiência ou não, proporcionando também o desenvolvimento emocional destes.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ainda é algo que amedronta os professores, por não serem capacitados adequadamente em sua formação profissional e não adquirirem informações necessárias, ou mesmo não terem conhecimentos consideráveis para lidar com esses alunos no ambiente escolar. Mantoan (2013) acredita que a inclusão exige aceitar que os indivíduos são sempre diferentes uns dos outros. Nesse viés, deve-se ter o cuidado de não praticar a segregação em sala de aula, tratando todos os alunos igualmente, de modo a não levar em conta as especificidades de cada um e separando eles em um mesmo ambiente (CARVALHO, 2009).

. Nesse ínterim, é imprescindível pensar em um ambiente escolar em sua totalidade, de maneira que esse possa corresponder a uma educação de qualidade na perspectiva da Educação Inclusiva, levando em consideração que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um estágio fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento do ser (SERRANO; AFONSO, 2010). Assim, torna-se impreterível pensar a educação na perspectiva da Educação Inclusiva já nesta etapa da Educação Básica, desde o espaço físico às interrelações que se estabelecem nesse contexto.

A inclusão é, portanto, abrangente nas várias facetas que compõem a criança em suas necessidades assistencialistas e educacionais. Para incluí-la é importante que a escola que a assistirá componha a vizinhança da sua residência. Que esta esteja em sala regular, e que seus professores tenham ao seu dispor suporte técnico, para que a criança não sofra preconceitos quanto ao aprender em conjunto com outras tidas como normais, ainda que sob objetivos e processos diferentes.

3.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva

Historicamente, o conceito em torno da criança tem sido transformado ao longo dos séculos, dado que em vários momentos da História a criança foi enxergada de diferentes formas; De acordo com Kramer (2006), essas mudanças se atribuem nas transformações ocorridas aos moldes de organização da sociedade. Assim, introduzida nesse contexto, a criança com deficiência também foi vista de diversas maneiras.

As competências e habilidades das crianças com necessidades especiais não eram consideradas como matéria-prima para o saber. Assim, a exclusão se firmava na ideia de que pessoas com alguma deficiência eram incapacitadas, limitadas. A segregação se tornava então consequência de concepções que reduziam os que nasciam com algum tipo de deficiência ao estigma de doentes. Sendo o processo de inclusão gradativo, se faz necessária a compreensão do mesmo, afim de viabilizar significativamente tais mudanças. Para Fernandes (2013, p. 35),

[...] identificar o caráter transitório das diferentes formas de relação da humanidade com a questão da deficiência exige de nós a compreensão de que essas práticas e concepções são resultantes do nível de desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico, revelando, portanto, concepções, valores e práticas possíveis nos limites desse modo de produção da vida.

Para melhor entendimento, Fernandes (2013) apresenta quatro fases primordiais que delineiamos entendimento histórico sobre a deficiência. São elas: o período de extermínio; o período de segregação; o período de integração; e o período de inclusão. Compreender o intermitente processo histórico que abarca desde a fase do extermínio até as de inclusão de pessoas com deficiência requer conhecer todo o percurso do processo histórico percorrido ao longo do tempo, pois os princípios, ideias, culturas que a sociedade tem sobre determinados fatos são resultados de sua prática, da maneira que constroem sua vida material e o modo como se relacionam nesse meio.

Por volta do século V em diante, que corresponde ao período que vai da Antiguidade até a idade Média, na fase denominada de “extermínio”, os deficientes físicos e mentais eram vistos como “inúteis” para a sociedade e logo eram executados, e isso incluía as crianças que também possuíam algum tipo de deficiência, pois acreditava-se que esses não teriam capacidade para sobreviver. Conforme as pesquisas históricas, as primeiras apresentações referentes às práticas sociais ligadas às pessoas com deficiência surgem na antiguidade. Uma das primeiras práticas desse tempo está relacionada à morte, onde quem decidia se essas pessoas com alguma deficiência, seja ela física ou intelectual, iriam ser executadas era a

nobreza, e para essa camada social, tais indivíduos não eram capazes de trabalhar (FERNANDES, 2013).

Na civilização grega, conforme Silva (2009), as pessoas com deficiência eram abandonadas ou sacrificadas. Em Esparta, quando uma criança nascia, os pais eram obrigados a levar a um grupo de anciãos que eram responsáveis por analisar e ter conhecimento oficial da criança. Logo após a análise feita pelos anciãos, cumpria-se a lei vigente. Caso considerassem a criança “normal”, sem nenhum “defeito”, a família criaria a criança até por volta dos sete anos de idade, e logo depois era entregue ao Estado para ser preparada para a guerra; caso a criança tivesse alguma deficiência ou fosse considerada feia, esses mesmos anciãos a sacrificavam.

Já no Egito Antigo as práticas eram diferentes. Conforme pesquisas arqueológicas, pessoas com deficiência não eram discriminadas. “As artes, os túmulos, os papiros e as múmias revelam que a imperfeição não consagrava impedimento para as mais diversas atividades desenvolvidas pelos egípcios, sendo que pessoas com deficiência se integravam nas diversas camadas sociais” (GUGEL, 2007, p.2). As pessoas deficientes eram aceitas e respeitadas, pois essas atitudes respeitadas compunham dever moral da sociedade egípcia.

Em meados do século XVI, no período de segregação/institucionalização, as pessoas com deficiências eram consideradas indivíduos que tinham sido castigados por causa dos pecados dos pais ou até mesmo considerados pessoas que tinham recebido demônios e por isso eram tratados de forma diferente e até de forma brutal (FERNANDES, 2013).

Com a Revolução Burguesa, o cenário político e econômico sofre uma grande transformação: a Igreja Católica perde o seu poder absoluto, a monarquia inicia sua derrocada, surgem os estados modernos e, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista, tem início a gênese da instituição da norma e normalidade, impulsionada pelas ciências naturais. (FERNANDES, 2013, p. 41)

Durante esse período foram criadas as primeiras instituições para acolhimento das pessoas com deficiência, então, excluídas da sociedade e de seus familiares. Assim, surgem os primeiros avanços nessa área, acabando com a prática do extermínio. Essas instituições eram administradas pelos filantrópicos. A igreja católica era de cunho assistencialista, pois o intuito de quem vivia nessas instituições era a busca de adaptação, onde o objetivo principal era sanar necessidades básicas e não educacionais. Dessa forma, a segregação reinava nesse período, transformando esses locais em depósitos de pessoas com deficiência, separando-os do restante da sociedade (ZAVAREZE, 2009).

O período da integração se deu em meio a um cenário de industrialização capitalista, onde o indivíduo que tinha alguma deficiência precisava ser tratado para diminuir os efeitos do “problema”, e assim ser reabilitado, tornando-se adequado para a vida em sociedade, de forma que pudesse produzir. Desta forma, esse período foi marcado por avanços onde as pessoas com deficiências, se alcançassem um padrão de normalidade, eram direcionadas às escolas regulares em seu contraturno nas escolas especializadas, competindo a elas se adequarem ao ambiente (FRIAS e MENEZES, 2009).

Na Europa, no século XIX, um grande passo para a Educação Especial se deu através da experiência do médico Jean Itard. Ele tenta educar um menino que vivia na floresta sem interação com seres humanos; porém, durante o experimento, não conseguiu alcançar o êxito esperado (FERNANDES, 2013). Foi nesse período de integração que pessoas com deficiência passaram a conviver com pessoas consideradas “normais”. As instituições especializadas começaram o processo de transformação para a introdução das futuras escolas especializadas, por meio da transformação entre abordagens clínicas e pedagógicas.

Nesta fase, a concepção usada no contexto escolar foi a de que caberia à escola oferecer um ensino de qualidade aos indivíduos com deficiência. Nesta concepção, todas as pessoas eram capazes de aprender, mas com o pressuposto da necessidade de apenas estar na escola, cujo objetivo teórico era a integração. Porém, na prática, não ocorria a preocupação com a aprendizagem e a escola se tornava apenas um depósito onde a pessoa com deficiência era esquecida.

Nessa perspectiva, Fernandes (2013) diz que a partir do resgate dos princípios da Revolução Francesa, em 1789, que aludia aos ideais da liberdade, igualdade e da fraternidade entre as pessoas, as políticas públicas passaram a ter como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi promulgada em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Este seria o marco inicial responsável pelos primeiros passos em relação à visibilidade e respeito às minorias sociais.

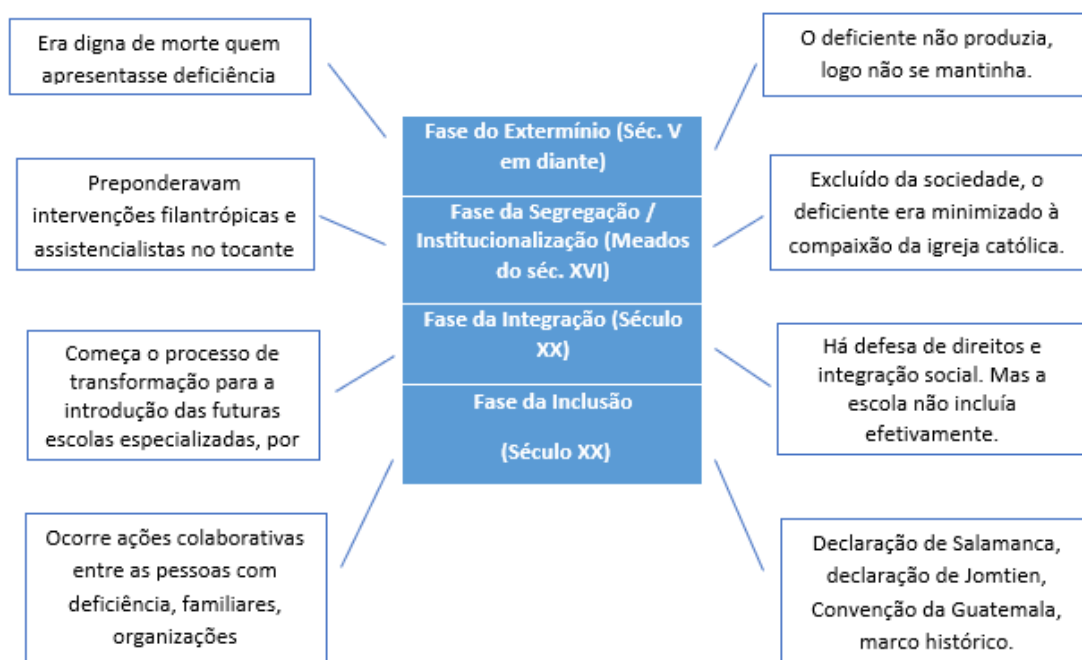
Por fim, o período de inclusão social surge quando não se enxergavam mais avanços nos tratamentos das pessoas com deficiência. Compreende-se que as particularidades dos tratamentos não abarcavam todas as questões, pois vão além do corpo físico, atingindo também o psicológico. Esse período de inclusão teve início a partir das determinações da Declaração de Salamanca, Declaração de Jomtien e da Convenção da Guatemala, além das ações realizada pelos grupos sociais com diversos atos inclusivos. Acerca das novas concepções, Fernandes destaca que:

O movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independentemente de suas singularidades. Assim, temas como gestão participativa da escola, formação inicial e continuada, diversidade e educação, necessidades educacionais especiais, entre outros, passam a integrar as agendas governamentais e a direcionar o debate acerca da inclusão. (2013, p. 80).

Nessa ótica, a escola deve proporcionar ao aluno com deficiência não apenas a inserção, mas também a inclusão em ambientes físicos adaptados e metodologias educativas que possibilitem o desenvolvimento pleno do aluno, de acordo com suas especificidades, sendo importante a desvinculação da visão errônea antes vivenciada pela instituição escola, sobre a qual Mantoan (2003, p. 23) ressalta que esta foi defendida segundo o pressuposto que “a escola não muda como um todo, (quando se trata de integração), mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”.

Refletir sobre políticas de inclusão no campo educacional e não conhecer todo o processo histórico ligado à Educação Especial e os paradigmas que apresentam os preeminentes motivadores das mudanças de ideias na inclusão de pessoas com deficiência é desmoralizar a essência do que realmente é inclusão. Ball (1998a e 1998b, apud Pavezi e Mainardes, 2018, p. 155) diz que “a recontextualização do discurso oferece elementos para se entender a produção e a circulação de teorias educacionais, uma vez que elas surgem no domínio de relações de poder e no campo do controle simbólico”. A partir desse pressuposto, apresentamos uma linha temporal das fases do processo histórico da Educação Especial e suas principais especificidades, na figura abaixo.

Figura 2- Linha do tempo acerca do processo de inclusão



Fonte: delineado com base em Fernandes (2013)

Até aqui, tivemos uma breve explanação a respeito da “aceitação” dada às pessoas com deficiência, onde é perceptível a exclusão enfatizada historicamente. Na atualidade, pessoas com deficiência possuem direitos garantidos por meio das políticas públicas, leis e outros documentos, tanto nacionais quanto internacionais. No meio educacional, o cumprimento desses direitos até então nunca vivenciados passa a desempenhar mudanças significativas, contribuindo e implementando uma Educação Inclusiva de qualidade. No que diz respeito a esses direitos:

Ao longo dessa trajetória, verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, mas aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. O principal direito refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade como cidadãos. Esse direito pode ser alcançado por meio da implementação da política nacional de educação especial. Existe uma dívida social a ser resgatada. (BRASIL, 2004, p. 324).

3.2 O papel do professor na educação infantil como forma de (re) significar a prática pedagógica na perspectiva inclusiva

O processo de escolarização nos remete ao desenvolvimento humano enquanto cidadãos de direito e deveres, não podendo esquecer dos princípios de Paulo Freire (1979, p. 35) sobre o real objetivo da educação, a qual:

procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, libertá-lo em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

Essas são algumas convicções no que diz respeito à escola e suas ligações com a educação. No que se refere à Educação Infantil, as etapas de desenvolvimento da criança são estabelecidas pelo processo de maturação de cada indivíduo, de acordo com as características humanas. No entanto, é por meio da aprendizagem que as funções psicológicas superiores podem desabrochar. Assim, o processo de desenvolvimento depende da interação do sujeito com o grupo social, através da aprendizagem (OLIVEIRA, 1997).

A atribuição da escola, nesse contexto, deve ser organizada conforme o grau de desenvolvimento infantil, levando em consideração o nível de desenvolvimento real da criança e assim planejar o processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor compreende em intervir no andamento da zona de desenvolvimento proximal daquela, instigando progressos que, de maneira natural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 1997).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018).

As práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil devem respeitar a criança e suas pluralidades para que possam formar sua própria identidade como ser humano, por meio do respeito, sem querer obrigá-las a seguir modelos pré-definidos de infância, constituindo assim uma prática que vá ao encontro de suas necessidades. Por conseguinte, Souza (2006, p.10) ressalta que “a prática pedagógica enquanto ações coletivas são conformadas pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou trabalho dos conteúdos pedagógicos”.

Paniagua e Palacios (2007, p. 154) apontam o que denominam de “acompanhamento próximo em um meio enriquecido”, e ressaltam a importância do professor como mediador na Educação Infantil no processo ensino-aprendizagem das crianças. Nessa visão, o docente possibilita atividades diversificadas, onde o pequeno consegue aprender de forma autônoma,

mas que o professor intervém de forma direta e indiretamente na sua aprendizagem, quer no planejamento do ambiente de interação, quer nas ações referentes às necessidades particulares de cada criança.

Em consonância às concepções apresentadas, Rego (2000) diz que as informações, considerações, conceitos e questões do professor são imprescindíveis para o desenvolvimento educativo. A autora ressalta também a função do docente como mediador nas brincadeiras, possibilitando que essas tenham espaço no dia-a-dia da Educação Infantil. A BNCC da Educação Infantil afirma que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018). Assim, a mediação do professor passa a ser necessária na construção do conhecimento, sendo função deste proporcionar as experiências em sala de aula.

Ainda é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2018).

Sampaio e Sampaio (2009) consideram o entendimento sobre a importância do compartilhamento e da experiência, sendo por meio das interações que ocorrem o compartilhamento. O autor enfatiza de forma clara a diversidade de níveis de aprendizagem em uma sala de aula, visto que é uma oportunidade de trocas de conhecimentos, experiências, dúvidas e respeito.

Seguindo o que rege a LDB, lei nº 9.394/96, tal vivência é direito de todos. No entanto, compreendemos que atuar na Educação Infantil de maneira que possibilite experiências de aprendizagem a todas as crianças, de forma a incluí-las no processo educativo é um grande desafio. De acordo com RABELO (2012, p. 5), “cobra-se um perfil dos profissionais da educação que atuavam e/ou atuariam na escolarização de aluno com deficiências e demais necessidades educacionais especiais, mas que não se tem garantido condições de oferta de cursos de formação inicial e continuada[...]”. Isso tende a inviabilizar o processo de inclusão dos alunos de maneira satisfatória para o seu desenvolvimento e atendimento às suas especificidades. Assim, o papel do professor de oportunizar as

possibilidades de avanço, ampliação e construção de novos conhecimentos de forma inclusiva fica comprometido.

Nesta perspectiva, Schon(2000) relata sobre a importância de pensar sobre a ação docente, analisando o que se foi feito, com a finalidade de constatar como a prática de conhecer- na – ação pode ter colaborado para os resultados inesperados. Assim, repensar a prática docente continuamente, avaliar e comparar à vista de outras concepções, (re)construir convicções e identificar a importância da subjetividade de forma dialógica e contínua.

A prática reflexiva do professor transforma-se, assim, como meio de aperfeiçoamento de conhecimentos docentes, sobretudo quando se tem a possibilidade de analisar, através dos registros sua própria prática. Rinaldi (2020) ressalta que a documentação é compreendida e utilizada por sua significação como suporte para lembrar e assim refletir sobre a prática. Posto isto, registrar e documentar estabelece como prática de valor para além de ferramenta administrativa. Estes são instrumentos imprescindíveis para desenvolvimento de práticas inclusivas através da investigação, tanto para as crianças como para os professores.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO: um novo cenário educacional

Como forma de elucidar mais sobre o tema Formação Continuada de Professores, faz-se necessário uma abordagem mais detalhada, dividindo o capítulo em três subtópicos. No primeiro subtópico é indispensável o entender processo histórico da formação contínua, desde as suas concepções, tendências e preposições. No segundo subtópico, é necessário abordar sobre a formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva, como forma implementar práticas inclusivas. Por fim, o subtópico três o Estudo sobre Formação Continuada de Professores: o estado da questão, com a finalidade de conhecer diferentes pesquisas em torno do tema formação continuada afim de ampliar as possibilidades de reflexão sobre o tema.

4.1 Formação continuada: concepções e tendências

Refletir sobre o trabalho docente atualmente é levar em conta que a formação continuada é um elemento fundamental, além de ser um movimento constante na vida profissional do professor, na formação de sua identidade, garantindo a renovação de sua prática pedagógica, visto que o modo que os docentes constituem dados conhecimentos refletem no dia-a-dia da sala de aula.

Tendo em vista a importância de se discutir a formação continuada do professor para o desenvolvimento profissional, alguns pesquisadores se dedicaram a investigar sobre o tema, tais como os autores Marin (1995), Candau (1996), Prada (1997), Formosinho (2009), Imbernón (2010), Nóvoa (2009, 2011), Rossi e Henger (2013). Assim, se faz necessário o entendimento dos vários pensamentos em torno do tema, para melhor compreensão da temática abordada.

Imbernón (2010) adverte em seus estudos sobre as mudanças que ocorreram em torno dos sistemas de formação continuada de professores, os quais tinham a finalidade de buscar resoluções de dificuldades gerais, que eram compartilhadas entre os professores e que consideravam possível solucioná-los com base nas determinações atribuídas por especialistas. Assim, conforme o autor, a formação era vista por esse viés, suscitando a descontextualização da realidade vivenciada pelo professor e do ensino, sendo organizada e executada de forma rápida (curta duração de tempo).

Nessa configuração, Imbernón (2010) ressalta que os especialistas dizem as etapas para serem desenvolvidas com os professores, julgando o que é necessário para eles, repassando técnicas e procedimentos que devem ser descritos pelos docentes nas salas de aula, sendo que as práticas pedagógicas precisam ser conduzidas pelos especialistas que apontam as dificuldades passadas pelos professores.

Nóvoa (2011) atribui grande importância da prática na formação do educador, onde o desenvolvimento de aprendizagem na profissão torna-se o meio de aprender a ser professor. Assim, torna-se indispensável que se parta desses princípios, de modo que o docente também é um ser humano. Ao inserir-se no contexto escolar, o professor é um ser histórico, com cultura, valores, crenças e experiências que conduzem na construção de sua identidade profissional, por isso é imprescindível ser ativo no desenvolvimento formativo.

Nessa direção, ao se referir à formação de professores, Nóvoa engloba tanto a formação inicial que é exigida para qualquer professor, conforme o artigo 64 da Constituição Federal (CF) de 1988, quanto a formação continuada, que é um processo gradual de aquisição de conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento das atividades docentes, com a finalidade de garantir educação de qualidade aos alunos, de acordo com suas particularidades.

De acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, em seu artigo 16, descreve a formação continuada como aquela que integra as

[...]dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, p. 13)

Nóvoa (2009) defende a formação de docentes concebida no exercício da atividade, ou seja, firmada na união de aportes científicos, didáticos e técnicos, mas apoiados pelos próprios professores, principalmente os mais experientes. As duas concepções contribuem para pensarmos sobre a constituição de professores de forma mais aprofundada, pois não é viável conceber a formação continuada como imposição dos sistemas educativos, ou como indispensabilidade apenas para promoção na carreira, para o aumento salarial.

Conforme os Referenciais para a Formação de Professores, ao longo do tempo, a formação continuada dos educadores tiveram diversas designações, tais como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, e por diversas modalidades (BRASIL,1999). Marin (2019) elabora elucidações a respeito dos múltiplos termos e pensamentos que procuram delinear o campo teórico da formação continuada de professores, deixando claro que muitas vezes são determinados pelo contexto e interesses de quem está executando tal plano de formação. Assim, a expressão para denominar a formação continuada de professores não é aleatória, mas política e epistemológica, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Termos empregados para a formação continuada de docentes.

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados. Deste modo, este termo não poderá ser aplicado para profissionais, além de não ser apenas a atualização o único fator para alcançar melhores resultados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada atividade. Ao se referir a profissionais da educação, usar esse termo seria inadequado, pois seriam apenas ações com objetivos apenas técnicos.
Aperfeiçoamento	Está entrelaçado à concepção de perfeição, sendo

	impossível ser utilizado na ação educativa, sob a pena de rejeitar a história da educação. Para os profissionais dessa área, os problemas são resultantes por vários motivos e que muitos não dependem dos próprios profissionais.
Capacitação	Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo é coerente à concepção de formação continuada. É preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão. Mas, no que diz respeito a convencer, persuadir, a atuação para a profissionalidade crescente deve caminhar exatamente no sentido oposto.
Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada	Termos colocados no mesmo bloco do eixo conhecimento. Contudo, há algumas nuances que não chegam a ser contraditórias, mas complementares. O pensamento ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado, em desenvolvimento contínuo. Já educação continuada mostra-se mais abrangente, pois leva em consideração a realidade do local de trabalho. Por fim, a formação continuada é uma proposta de desenvolvimento consciente, planejada para a mudança.

Fonte: Marin (2019, p. 105-115)

Nessa mesma linha de pensamento, Prada (1997) mostra, por meio de suas pesquisas, que as nomenclaturas para designar a formação continuada de professores recebem influências de pensamentos ideológicos que norteiam o desenvolvimento formativo, além de investigar os diversos termos e conceitos empregados para a qualificação desses, organizado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Concepções mais utilizadas na denominação da FCP.

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado a maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; o que se busca de informações para os professores, afim de mantê-los atualizados quanto aos acontecimentos, por isso, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar unicamente com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais; no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores

Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-9).

Com as transformações ocorridas em torno da formação continuada de professores, como pode ser observado no quadro 1 e 2, a concepção passa a associar-se à valorização em torno da formação como motivadora de desenvolvimento dos professores, continuamente. Formosinho(2009, p.9) reflete que tal formação é “conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente”, aos quais se unem teoria, prática, princípios e preceitos, relações e afinidades.

Nesse viés, Candau (1996) ressalta que a formação continuada não pode ser entendida como um modo de condensação de técnicas, cursos, seminários, entre outros, mas sim como uma prática para o desenvolvimento profissional por meio da reflexão sob a ação de desenvolvimento contínuo, tanto pessoal quanto profissional, de forma mútua. No contexto destacado, a autora exprime apreensão em torno da atividade de formação que possibilite uma proximidade com o dia-a-dia nas escolas, com os alunos, e que instigue o pensamento crítico sob a educação que é oferecida.

Outra concepção envolvida na área da formação continuada de professores é concebê-la como imprescindível na concretização do trabalho docente, isso devido à desvalorização profissional e social do magistério, que se torna cada vez mais difícil. ROSSI E HENGER, (2013) elucidam que “[...]a formação continuada se justifica necessariamente como uma dimensão que contribui para modificar a profissionalização do professor [...]”. Além de ajudar na qualificação profissional, consequentemente ajuda a identificar problemas referentes ao ensino.

Nesta perspectiva, torna-se necessário (re)pensar a formação continuada de professores traçada juntamente com o contexto o qual vai ser posto em prática, pois conforme Rossi e Hunger (2013, p.10), a transformação educacional “[...]só é possível ao conceber a formação do professor em conexão estreita com outros aspectos da realidade escolar, considerando todas suas interrelações sociais, culturais, políticas, econômicas”.

Em meio aos pensamentos em torno da formação continuada de professores, podemos reiterar sobre a profundidade teórica em torno do tema, os quais estão vinculados ao contexto histórico e suas diversas finalidades. Entretanto, fica claro que a formação continuada de professores é um movimento constante para o desenvolvimento deste, a qual não se limita apenas à inovação didática-pedagógica.

4.2 Formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva

Discutir sobre formação de professores engloba tanto a formação inicial quanto a formação continuada. É na formação inicial que os docentes são habilitados de noções e capacidades para se desenvolverem como profissionais reflexivos e pesquisadores que precisam conhecer para refletir sobre a sua própria prática pedagógica, com o propósito de explicar, aprender e entender a realidade social. Gimeno (1988, p. 61, apud GODINHO, 2011, p. 4) ressalta que

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento crítico pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como objetivos que de algum modo interpenetram, determinando a atuação do professor.

Dessa forma, podemos compreender que é imprescindível uma atuação crítica e reflexiva do professor durante a sua formação inicial, no sentido de que o mesmo possa fazer uma análise mais aprofundada da prática pedagógica que deseja desempenhar. Daí a necessidade de uma formação constante do docente para buscar cada vez mais aperfeiçoar sua ação e desempenhar sua função social, fazendo não só de maneira mais satisfatória a sua missão, como trazer também uma maior valorização profissional.

A formação continuada, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, em seu artigo 16 da Resolução nº de 1º de abril de 2015, descreve como aquela que compõe

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13)

Nessa visão, as diversas práticas da ação do professor devem ser refletidas e debatidas, imbuindo-se como referência dos elementos políticos, sociais e históricos que proporcionam ao indivíduo os princípios indispensáveis para interpretar os pontos que estão assentados. Numa prática teórica, somos levados a entender as diferentes situações que fomentam a educação, especialmente a compreensão sobre a formação continuada e a prática docente (SCREMIN; ISAIA, 2018).

Nesse encadeamento, as políticas públicas em torno da inclusão social e escolar de pessoas com deficiências vêm se desenvolvendo positivamente no país, como explicitado no segundo capítulo desta pesquisa, consequentemente vem conseguindo espaço tanto no meio de pesquisas científicas quanto pelas promulgações de leis e decretos em prol de uma educação para todos (BRASIL, 2015).

Com a Constituição Federal de 1988, os reflexos das políticas públicas de consentimento universal refletiram-se na mesma, ao assegurar como um de seus princípios no ensino, em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso à permanência na escola”, e assegura em seu artigo 208 o dever do Estado com a educação, garantindo no inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988)

Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, sobre o atendimento especializado, integra-se no Título V- dos profissionais da educação, no artigo 61, em seu parágrafo único, “A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”. Em seu artigo 67, a LDB ressalta a relevância da formação continuada, através da elaboração de regimentos e planos de carreira para o magistério público, evidenciando, também, a responsabilidade da formação continuada como responsabilidades dos sistemas para o corpo docente.

Almeida (2004) enfatiza que com a promulgação da LDB de 1996, a formação de professores passou a ter pensamentos novos, tendo em vista a necessidade de educadores que atendam às demandas da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais, estabelecendo a distinção entre professores capacitados e professores especializados. Conforme a Resolução nº 2/2001, artigo 18:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Fernandes (2013) ressalta a divisão na formação ao estabelecer atribuições diferentes entre os professores generalistas que em sua formação inicial tiveram disciplinas voltadas a conhecimentos sobre educação especial e professores especialistas que tem o dever de dispor de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento do aluno, de acordo com a necessidade educacional identificado pelo professor. Consequentemente, essa diferenciação finda debilitando o desempenho do professor e consequentemente o processo educativo.

Ao estudar a LDB, Pimentel (2012) aponta que as ações relacionadas à formação de professores da Educação Especial são direcionadas para a formação continuada, podendo ser realizada fora da escola ou mediante pesquisas no meio escolar, desde que sejam direcionadas às práticas pedagógicas trabalhadas na escola.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2006, lançou a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a finalidade de proporcionar educação de qualidade a todos. Essa política confirma os entraves existentes no sistema educacional e estimula a reavaliação das práxis discriminatórias e o desenvolvimento de alternativas para solucioná-las, oferecendo meios para esse estudo. Frente a essa realidade, instituiu-se através da portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, a Rede de Formação Continuada de Professores, com a finalidade de qualificar os docentes das redes estaduais e municipais de todo o país.

A Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC estende suas finalidades e políticas públicas, recebendo a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2012.

Fernandes (2013) evidencia que a exclusão detém dificuldades tanto no ensino regular quanto no ensino especializado. Ainda diz que o ensino regular dispõe de ferramentas de

exclusão que afetam grande parte da população escolar, sendo o responsável por problemas orgânicos, familiares ou carências culturais e econômicas.

Nesse pensamento, corroboramos com Silva (2015), que, ao pesquisar sobre as formações de professores, acredita que é necessário pertencer a um projeto colaborativo para a construção de uma escola inclusiva para todos, por isso os projetos de formação continuada dos professores da Educação Especial devem estar sob a ótica da inclusão escolar, independentemente de suas necessidades ou diferenças.

Fernandes (2013) ressalta, neste sentido, que é necessário uma educação como um sistema único que integra sua plenitude e não que faça afirmações incongruentes às quais desdobram debates em níveis e modalidades complexas, de maneira que o aluno do Ensino Fundamental não fosse o mesmo aluno que veio da Educação Infantil, e mais crítico ainda, justificar que caso esse aluno tenha alguma deficiência, outras visões de homem, comunidade e conhecimentos carecem controlar a prática docente.

Na mesma perspectiva, Bueno (2010, apud FERNANDES, 2013) traz a concepção de que para que ocorra de fato a inclusão de todas as crianças, é necessário dispor de professores qualificados para lecionar e que se apoiem com intuito de reduzir a exclusão escolar e promover a qualidade do desenvolvimento do aluno, simultaneamente desenvolvendo adequações nas práticas pedagógicas específicas para os educandos com necessidades educacionais específicas. Em vista disso, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) vê a formação como parte indispensável para a educação na perspectiva da inclusão, desde que planejada de forma flexível e multiplicada.

A Lei nº 13.004/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de 10 anos (2014-2024), o qual integra em sua meta 4, o propósito de

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

No entanto, estudiosos na área, assim como Mendes (2011), evidenciam que as políticas públicas de Educação Especial no que diz respeito à formação continuada de professores estão sistematizadas na centralização do controle de deliberação e realização, e na maioria persistem em focar em ações terapêuticas e assistenciais, como forma de segregação.

Em ambientes especializados, conseqüentemente, ocorre a diminuição de atuações dentro da própria escola, ao invés de se criar meios de suporte à política educacional.

Toleto (2011) frisa a imprescindibilidade de uma formação continuada voltada para a pluralidade presente nas escolas, o qual pode ser elemento fomentador na colaboração entre as universidades e secretarias de Educação, mediante cursos de aperfeiçoamentos e pesquisas no meio educacional, refletindo positivamente no processo de inclusão, proporcionando momentos de reflexão e melhoria da prática dos envolvidos.

Sendo assim, entre suas diversas finalidades, a formação continuada deve propor inovações metodológicas e deixar os profissionais a par das alterações teóricas atualizadas, com o objetivo de colaborar para as transformações que se fazem imprescindíveis no avanço da atuação pedagógica na escola, que conseqüentemente acarretarão o melhoramento da educação. Fernandes (2013) salienta que não é apenas sensibilizar e fazer com que percebam a indispensabilidade da inclusão; é indispensável que a formação continuada proporcione momentos de reflexão e observação acerca de seu próprio ambiente de trabalho e gere novas perspectivas de intervenção na prática pedagógica com alteridades e necessidades, em uma ação que não separe teorias e práticas.

Através dos estudos de alguns autores (BUENO, 2010; FERNANDES, 2013; GIMENO, 1988; MENDES, 2011; PIMENTEL, 2012; SCREMIN, ISAIA, 2018; SILVA, 2015) podemos constatar que a falta de organização e execução de ações que proporcionem educação de qualidade para todos os alunos geram inquietações ao sistema educacional. Essas pesquisas constataam que a formação de professores das classes comuns não tem sido suficiente para o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas em relação às situações que nos deparamos no ambiente escolar no tocante às particularidades do aluno com deficiência.

Assegurar o ingresso do aluno com deficiência na escola regular estabelece uma dimensão difícil de cumprimento na implementação da inclusão, visto que está subordinado a deliberações de cunho político. Todavia, garantir educação de qualidade demanda transformações expressivas no modo de compreender a função da escola e a função do professor no processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

4.3 Estudo sobre Formação Continuada de Professores: o estado da questão

O quadro 3 caracteriza Teses e Dissertações que discorrem sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva. Os mesmos foram coletados no Banco de Teses e Dissertações da Capes na Biblioteca Eletrônica

da Scielo, sendo que realizamos o levantamento por meio de descritores que se relacionavam ao objeto de estudo, priorizando a ordem de aproximação com a nossa problemática estudada e com as palavras-chaves “formação continuada de professores da Educação Infantil” e “Educação Inclusiva”, como forma de delimitação do tema.

Foi realizado um recorte temporal levando em consideração as produções mais recentes entre os anos de 2017 e 2020. Dessa forma, foram encontradas 128.135 pesquisas, entre dissertações e teses. Com o intuito de refinar ainda mais os resultados, foi escolhido, na vasta área de saberes, as Ciências Humanas como área de conhecimento, avaliação, concentração e programa à Educação. Por fim, o último refinamento foi realizado na Biblioteca Central, totalizando 361 trabalhos, entre teses e dissertações. Dentre elas, foram escolhidas 11 dissertações e 05 teses, totalizando 16 trabalhos organizados de acordo com o ano de apresentação, conforme explicitado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Produção Científica Stricto Sensu sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

ANO	AUTOR	TÍTULO	NATUREZA	INSTITUIÇÃO
2017	Vívian Jamile Beling	O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de Educação Infantil	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2017	Ticiane Arruda da Silva	A Infância em uma Perspectiva Inclusiva: análise sobre as diretrizes curriculares de Santa Maria/RS	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2017	Liane Nair Much	Necessidades Formativas para a Docência em Geografia na Educação Básica	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2017	Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos	O imaginário e a Formação Docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
2017	Carolina Santos	A Produção do Conhecimento	Tese	Universidade

	Barroso de Pinho	sobre a Formação profissional em Educação Física: realidade e perspectivas superadoras		Estadual de Campinas Faculdade de Educação
2017	Natana Pozzer Vestena	Perfil dos Profissionais da Rede de Educação Especial: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na Educação Superior	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2017	Sybelle Regina Carvalho Pereira	Aprendizagem docente do professor Orientador no Estágio Curricular Supervisionado em Cursos de Licenciatura	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
2017	Diana Alice Schneider	Práticas Pedagógicas em Educação Especial: efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2017	Bruna de Assunção Medeiros	O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2018	Thaís Virgínea Borges Marchi Stangherlin	Narrativas sobre Inclusão Escolar: a história de Arthur	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
2018	Andreia Aparecida Liberali Schorn	O Cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2018	Eliane Martins Pereira	A Educação Inclusiva no Contexto da Sala de Aula: relações com o atendimento educacional especializado	Dissertação	Universidade de Uberaba
2018	Leandro Brutti da Silva	Formação de Professores e Saberes Populares: Um olhar intercultural	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria

2018	Cláucia Honnef	O trabalho Docente Articulado como Concepção Teórico-prática para a Educação Especial	Tese	Universidade Federal de Santa Maria
2018	Maíra da Silva Xavier	Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2020	Roberta Cristina Góbi	Educação Infantil e Regime de Colaboração: análise de planos plurianuais de governos estaduais (2012 - 2015 e 2016 - 2019)	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação

Verificou-se, nos percursos teóricos e metodológicos dos autores dessas dissertações e teses, uma intimidade com a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, independentemente das formações iniciais, visto que os pesquisadores não eram apenas habilitados a lecionar na Educação Infantil. Posto isso, é apresentado o trabalho de Beling (2017), dissertação apresentada na Universidade Federal de Santa Maria, que investiga sobre o que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam, no contexto de uma escola pública municipal de Educação Infantil de Santa Maria-RS.

Em sua pesquisa, Beling contou com a participação de 21 crianças com cinco anos de idade (em 2015), em uma turma de pré-escola. Verificou-se que os três eixos para organização da sequência e planejamento dos momentos de experiência, protagonismo e interações não acontecem de forma desconexa, tendo como proposta pensar a partir dos interesses e gostos do próprio grupo, proporcionando outras possibilidades de reflexão aos professores responsáveis por esta etapa da Educação Básica. Assim, a pesquisa constatou que o lugar da pré-escola é um local para a criança e da criança, o qual é necessário construir, continuamente, na relação entre as crianças como protagonistas (BELING, 2017).

Refletindo nesse mesmo campo de investigação, o trabalho de dissertação intitulado “A Infância em uma Perspectiva Inclusiva: análise sobre as diretrizes curriculares de Santa Maria/RS”, de autoria de Silva (2017), apresentada no programa de pós-graduação na Universidade Federal de Santa Maria, investiga políticas públicas para a Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, considerando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e Educação Especial do município de Santa Maria/RS. O mesmo utilizou uma abordagem

qualitativa com enfoque metodológico do estudo de caso, caracterizado como investigação analítica. Para a construção dos dados realizou-se análise documental, onde se agrega o método capaz de integrar as partes, desde o planejamento à utilização de técnica de coleta e construção de dados. Com isso, foi permissível atenção em apenas um caso, além de colocar para cada objetivo específico uma categoria de análise para melhor organização.

Conforme as categorias apresentadas por Silva (2017), no que se refere à “concepção de infância”, pôde-se compreender de forma mais abrangente, ao longo da História, que foi (re)construída segundo os princípios acerca da “criança” e da “criança com deficiência”, no que diz respeito à categoria alusiva, ao “sujeito da aprendizagem” e “concepção pedagógica”, a possibilidade de verificar políticas públicas que dizem respeito ao tema: quem são esses sujeitos e como andam sendo desenvolvidos nas escolas ?

Silva (2017) compreende que a inclusão está cada vez mais presente, e que a prática de incluir não engloba apenas as crianças com deficiência, mas os educandos em geral, pois o direito de inclusão ao ensino regular é de todos. A autora ressalta ainda que discutir a integração nos permite refletir sobre as políticas públicas da educação nacional, como também o contexto que nossas escolas estão inseridas.

Mesmo em pesquisas distintas, Beling (2017) e Silva (2017), em suas conclusões, se complementam no que se refere ao sujeito da aprendizagem, sendo imprescindível considerar a criança como protagonista da aprendizagem, pensar o ambiente escolar para a criança e com a criança, pois a prática de incluir não é apenas inserir no ambiente escolar, mas proporcionar meios para que essa possa alcançar o seu desenvolvimento integral, juntamente às outras crianças.

Much (2017), no seu trabalho de dissertação na Universidade Federal de Santa Maria, intitulado Necessidades Formativas para a Docência em Geografia na Educação Básica, pelo programa de Pós-Graduação em Educação, buscou estabelecer prováveis relações entre dificuldades formativas vista por professores de Geografia atuantes na Educação Básica e Saberes fundamentais à docência apresentados na literatura Especializada. Um dos pressupostos que a pesquisa se justifica está ligado à execução da legislação a qual rege a educação nacional. Much (2017) diz que “Para atender ao objetivo de universalizar o atendimento escolar, várias medidas estão sendo adotadas, tanto na esfera federal, quanto na estadual e municipal”(p. 30), sendo imprescindível investir na qualidade do ensino.

Para alcançar o objetivo proposto, Much (2017) elaborou a seguinte problemática: “De que formas as necessidades formativas permeiam a prática docente de professores de Geografia atuantes na Educação Básica? (p. 89). Assim, a pesquisa tem uma abordagem

qualitativa, pois para a autora, a subjetividade tanto de quem está sendo pesquisado quanto do pesquisador, tornam-se parte do processo de estudo. A pesquisa teve 20 participantes da Universidade Estadual do Maranhão, campus São Luís, entre discentes com deficiência e diretores dos cursos frequentados pelos alunos.

Com esse estudo Much (2017) constata a necessidade de agregar às universidades brasileiras aplicações para atender as condições de acessibilidade necessárias para a inclusão de fato dos alunos com deficiência. Ressalta também a importância de conhecer os alunos, para conhecer suas limitações e potencialidades, além de compreender os conhecimentos pedagógicos e disciplinares e a troca de experiências com os colegas de profissão, pois ajuda na superação das dificuldades encontradas na prática. Much (2017) conclui que “foi possível evidenciar que os atuais modelos formativos propostos pelas escolas não conseguem suprir as necessidades percebidas por eles” (p.133).

Ainda nesse campo de investigação, destaca-se a tese de doutorado de Vasconcellos (2017), intitulada “O imaginário e a Formação Docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa”, com o intuito de um desenvolvimento mútuo de conhecimento entre a Universidade de Portugal e do Brasil, a partir das discussões sobre a prática docente universitária entre os diferentes órgãos de Educação Superior, mostrando características efetivas para o exercício do futuro no que diz respeito à pedagogia universitária.

Para isso, Vasconcellos (2017) fez o seguinte questionamento: De que forma uma proposta de trabalho através de práticas colaborativas favorece a formação do professor de ensino superior? Para responder à questão, houve, como objetivo geral, compreender o impacto e a forma como as práticas colaborativas favorecem tal formação, bem como as mesmas (res)significam práticas pedagógicas do docente universitário. A autora, em suas pesquisas, ressalta que as universidades vêm passando por notáveis mudanças em volta da formação e desenvolvimento do professor universitário, pois o aumento quantitativo da Educação Superior e por conseguinte o aumento do número de professores carece atender maior diversidade de alunos.

Vasconcellos (2017) afirma que os profissionais que se formaram em cursos sem perspectiva pedagógica, como agrônomo, médico, farmacêuticos, publicitários e engenheiros, acabam atuando no Ensino Superior, comprometendo a sua prática pedagógica. Foi possível também constatar, por meio das observações, que a confiança entre os professores e a aprendizagem docente é amparada pelos encontros capazes de expandirem as formas de pensar, compreender e agir na realidade, proporcionando (trans)formações na prática docente.

Much (2017) ainda destaca a importância de conhecer os alunos, suas dificuldades e potencialidades para que possa planejar e organizar a prática pedagógica de forma a incluir todos. Desta forma, comunga com Vasconcelos (2017) ao observar que há docentes que não levam em consideração as peculiaridades de cada aluno, sendo essa postura sintoma da falta de conhecimentos pedagógicos.

Pinho (2017), em sua tese intitulada “A Produção do Conhecimento sobre a Formação Profissional em Educação Física: realidades e perspectivas superadas”, defendida na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, em seu estudo buscou sistematizar e analisar, a partir da identificação das características gerais da produção do conhecimento em “formação profissional na Educação Física”, as propostas pedagógicas, sociais e políticas para a superação de conflitos tanto de ordem epistemológica como políticas. Para esse estudo, foram analisadas 451 pesquisas realizadas entre os anos de 1982 e 2015 no Brasil, no que concerne à Formação Profissional em Educação Física. A pesquisa foi conduzida a partir da abordagem crítico-dialético e pesquisa bibliográfica-documental, onde consideraram conexões entre os determinadores sócio-político-econômicos, produções científicas e análises de dado, fundamentadas nos pares de grupos do método dialético realidade-possibilidade e necessário-contingente.

Ainda sobre a pesquisa citada acima (PINHO, 2017, p. 235) conclui-se que “a produção do conhecimento está subordinada aos interesses deste sistema econômico que, em sua fase atual, demonstra estar em processo avançado de esgotamento de seu potencial civilizatório”. Assim, acredita que as reflexões nesse estudo apontam para novas perspectivas no campo da Educação Física; isso, adjacente à formação do professor.

Seguindo a linha de pesquisa em Educação Especial, Vestena (2017), em sua dissertação intitulada “Perfil dos Profissionais da rede de Educação Especial: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na educação superior”, na ocasião analisou o perfil do responsável que atua na esfera de trabalho do núcleo de acessibilidade. Concernente ao apoio às necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência de uma Instituição Federal de Educação Superior, o lócus da pesquisa foi uma instituição do Rio Grande do Sul, onde optou pela reserva de cotas para pessoas com deficiência. A pesquisa se configurou a partir da questão-problema: Como se constitui a equipe de trabalho e seus serviços frente às necessidades educativas dos estudantes com deficiência?

Em sua pesquisa, Vestena (2017) optou por uma abordagem qualitativa, onde os dados se culminam ao procurar responder os objetivos, sendo definida também como pesquisa exploratória quanto aos objetivos, por ser uma temática pouco estudada. Quanto aos

procedimentos técnicos, caracterizou-se como estudo de casos e pesquisa documental que tem por método utilizar documentos internos da organização, ou instituição. A pesquisa foi realizada em três etapas: mapeamento do sujeito de estudo, por meio do questionário e documentos; coleta de dados, através do questionário, entrevista com os sujeitos em estudo e documento; sistematização e análise dos dados.

Diante dos resultados, é possível concluir que “há muito o que caminhar e analisar para constituir algo generalizável, mas em âmbito micro os dados constituíram a equipe de trabalho e seus serviços frente às necessidades educacionais específicas” (VESTENA, 2017, p. 98). Assim, é imprescindível instituir uma equipe multidisciplinar, com profissionais da mesma área, mas com habilidades e competências distintas e complementares, sempre levando em consideração lacunas existentes em todo o processo.

A tese de doutorado denominada “Aprendizagem Docente do Professor Orientador no Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura”, de autoria da pesquisadora Pereira (2017), também da Universidade de Santa Maria, foi formulada a partir do problema da pesquisa: Como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas? O estudo procura compreender como ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas.

O desenho teórico-metodológico a partir de uma visão qualitativo-narrativa de cunho sociocultural “considera em sua análise tanto a realidade social, histórica, cultural e institucional quanto as atividades narrativas construídas pelos sujeitos colaboradores no espaço e tempo da investigação” (PEREIRA, 2017, p. 42). Participaram da pesquisa 14 professores que atuam em 13 cursos de licenciatura de uma instituição comunitária de Ensino Superior. Os procedimentos da pesquisa foram organizados em quatro etapas, a saber: a organização do contexto da investigação; a análise documental; as entrevistas e a transcrição das narrativas que explica todas as etapas.

Por fim, Pereira (2017) considera que os percursos formativos vividos pelos professores orientadores enquanto docentes e o aprendizado cotidiano instigado pelos movimentos da aprendizagem docente refletem o aprendizado construído no processo de formação do educador, entre outros sentidos que estendem e representam características que podem orientar na formação do desenvolvimento profissional.

Schneider (2017), em sua dissertação intitulada “Práticas Pedagógicas em Educação Especial: efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial”, defendida na Universidade de Santa Maria, versa sobre a seguinte questão-problema: As práticas do ensino

colaborativo tiveram efeitos na formação inicial dos acadêmicos participantes do PIBID/Educação Especial? A fim de responder esse questionamento, Shneider (2017) procura analisar os efeitos da articulação pedagógica na formação inicial dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial, participantes do PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

Em sua pesquisa, Shneider (2017) usou uma abordagem qualitativa, pois “este tipo de abordagem tende a se preocupar com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (p. 65). O trabalho da autora foi dividido em três etapas: a primeira, fase exploratória, corresponde à preparação teórica, após adentrar ao trabalho de campo; a segunda, preparação para o trabalho de campo, a qual consiste em levar os procedimentos de pesquisa, observações, entrevistas, confrontando a teoria com a prática; a terceira e última é a análise do material empírico e documental. Assim, os resultados são obtidos por meio das contribuições das práticas de ensino colaborativo no âmbito do PIBID/educação especial para a melhoria da formação inicial e da reflexão sobre a prática pedagógica no campo da educação.

Ao final da análise dos discursos, Shneider (2017) percebe que o PIBID ajuda “oportunizando aos bolsistas o enriquecimento da formação inicial a partir das leituras e da experiência das práticas pedagógicas que desenvolveram mediante ações do ensino colaborativo em articulação com professores do ensino comum” (p. 106), pois a experiência pela qual os bolsistas passam proporcionam a eles entenderem que a Educação Especial não é apenas a sala de recursos e o atendimento educacional especializado, mas um conjunto de práticas que proporcionam educação de qualidade.

O trabalho intitulado “O Fazer Pedagógico do Professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão”, escrito por Medeiros (2017) e apresentado no programa de pós-graduação, na Universidade de Santa Maria, foi realizado a partir da problemática: Como se dá o fazer pedagógico dos professores de educação especial, desenvolvido nas instituições educacionais profissionais diante dessa “nova” configuração de atendimento denominado AEE? Nesse estudo, foi analisado como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, além de entender como o AEE vem se concretizando, visto que os Institutos Federais, escolas do ensino básico e as universidades também passaram a se ocupar dos processos de inclusão.

No que diz respeito à pesquisa feita por Medeiros (2017), o mesmo se utilizou de uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada com seis professores de Educação Especial/AEE do Instituto Federal Farroupilha. Para a compilação dos dados, a técnica

utilizada foi a análise de conteúdo. Inicialmente, a pesquisa começou com a fase da pré-análise, onde é feita a organização e análise dos materiais coletados; logo após, veio a fase da exploração dos materiais que foram organizados às categorias e subcategorias de análise.

Por fim, Medeiros (2017) diz que após analisar os discursos dos professores, estes demonstraram que a instituição está iniciando suas ações quanto à institucionalização do AEE, mas tem voltado o olhar às questões inclusivas, e que é necessário o espaço institucional para realização do atendimento aos alunos com deficiência. Assim, Medeiros (2017) tentou instigar a instituição a (re)pensar os passos seguintes visando a efetivação desse atendimento.

Ao longo do processo histórico, a educação vai redirecionando seus moldes de mudança ou continuidade das interações sociais, aliados às práticas e estratégias de formação, conforme a produção/reprodução dos modos particulares da ordenação do trabalho e da vivência em sociedade. Assim, permite compreender a educação na perspectiva inclusiva, a qual vem constituindo a integração de propostas da escola regular.

Vale ressaltar que as elucubrações desenvolvidas corroboram com Pereira (2017) e Medeiros (2017), nas quais certificam que o estudo aqui realizado contribuirá e proporcionará o aumento das possibilidades em estudos futuros que permitirão a prática de atender a realidade do processo de formação dos professores da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva de qualidade para os professores da Educação infantil, em especial da Rede Municipal de Picos-Piauí, e consequentemente para a melhoria da educação e inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, podemos compreender que é imprescindível uma atuação crítica e reflexiva do professor durante a sua formação inicial, no sentido que o mesmo possa fazer uma análise mais aprofundada da prática pedagógica que deseja desempenhar. Daí a necessidade de uma formação constante do docente para buscar cada vez mais aperfeiçoar a sua ação e desempenhar a sua função social, realizando não apenas de maneira satisfatória a sua missão, como também proporcionando uma maior valorização profissional.

Na tese apresentada na Universidade Federal de Santa Maria ao programa de Pós-graduação em Educação, intitulada “Narrativas sobre Inclusão Escolar: a História de Artur”, escrita por Marchi (2018), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, a problemática em questão versou sobre a formação docente e a inclusão escolar, vista sob o prisma da história de vida de um estudante com deficiência e das narrativas de sua família e ex-professoras. Para a pesquisa, foi investigada a formação docente do professor do ensino regular para o exercício na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, foram

analisadas narrativas dos professores, confrontando com as políticas públicas educacionais presente na área da Educação Especial.

A metodologia utilizada por Marchi (2018) foi a abordagem qualitativa com a utilização do método (auto)biográfico-narrativa. Como trilha do estudo, teve como aporte teórico-metodológico baseado nos estudos de Ferrarotti (2010); Delory-Momberger (2012); Rodrigues (2007); Bolívar (2002); Correia (2010); Abrahão (2003; 2004), entre outros estudos.

Marchi (2018) conclui que a inclusão escolar é assegurada por lei, mas que o fato de as crianças estarem matriculadas na escola comum, ainda não garante a condição de incluídos, visto que as informações apontam para a existência do conceito de inclusão como um jargão, ainda de difícil compreensão para os profissionais envolvidos, que a “inclusão como tem sido implementada é, em alguns casos, deletéria ao desenvolvimento do sujeito com deficiência” (MARCHI, 2018, p.139).

A dissertação apresentada por Schorn (2018), intitulada “O Cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês”, foi idealizada a partir do problema de pesquisa: Qual o lugar dos bebês em uma escola de Ensino Fundamental? Com um olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, buscou-se investigar as concepções acerca da Educação Infantil que perpassam a organização desta instituição de ensino fundamental para acolher os bebês. Apontar as possibilidades do lugar de participação dos bebês no espaço coletivo da escola e evidenciar a importância da escuta das vozes dos bebês dentro das práticas pedagógicas da Educação Infantil foram focos constantes na pesquisa.

Em sua pesquisa, Schorn (2018) adotou uma abordagem qualitativa, a qual apresenta características da pesquisa narrativa, visto que se trata de uma experiência de desenvolvimento coletivo de uma escola, cujas fases empírica, exploratória e de análise dos dados estão ligados. Assim, a partir de uma metodologia qualitativa, a observação, registros em diário de campo, análise documental e experiências como modos de produção de informações e como forma de tornar-se escrita a vivência, Schorn (2018, p.72) “Descobre que a prática pedagógica necessita ser sempre mobilizadora de encontros que tenham como foco principal o desejo das crianças e as múltiplas realidades que vivem.” Ele ainda enfatiza que a escola é forte, mas ela não é o único suporte a assegurar os primeiros direitos na busca pela cidadania e dignidade humana.

Nesse mesmo campo de investigação, Pereira (2018), em sua dissertação intitulada “A Educação Inclusiva no Contexto da Sala de Aula: relações com o atendimento educacional especializado”, apresentada na Universidade de Uberaba, investigou o processo de inclusão

no ensino regular e suas relações com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa se deu em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia/MG. O autor, ao final do trabalho, constata que os professores da classe comum são responsáveis pela alfabetização das crianças com deficiência, processo que ocorre simultaneamente às sem deficiência, o que voga o real papel da escola de possibilitar o ensino humanizado, coordenando assim o desenvolvimento integral da criança. Pereira (2018) enfatiza ainda que, tanto a classe de AEE como a comum, desenvolvem práticas que possibilitariam uma ação inclusiva, mas faltam atividades planejadas voltadas para o desenvolvimento do aluno.

Silva (2018), na sua dissertação denominada “Formação de Professores e Saberes Populares: um olhar intercultural”, apresentada na Universidade Federal de Santa Maria, coloca como problema de pesquisa: Como contribuir para a formação de professores, visando proporcionar o entendimento sobre a relevância da inclusão dos saberes populares no sistema educacional brasileiro? Para responder o questionamento, a pesquisa teve como objetivo demonstrar, levando em conta a interculturalidade e a utilização dos saberes populares, já que os mesmos têm importantes destaques na formação de professores, desde a sua formação à prática docente.

No que diz respeito à metodologia para o trabalho de Silva, a mesma se assentou na pesquisa de cunho qualitativa. O autor ressalta a importância de seu trabalho, ao dizer que o estudo teve “como objetivo, contribuir através da construção e organização de conhecimentos, que demonstrem a valorização da utilização dos saberes populares para a formação de professores”. Sendo assim, ponto crucial importante para que o docente seja formado, aperfeiçoado conforme as necessidades encontradas ao longo da prática.

Ainda referente ao tema sobre trabalho docente, Honnef (2018) em sua tese intitulada “O trabalho Docente Articulado como Concepção Teórico-Prático para a Educação Especial”, apresentado na Universidade Federal de Santa Maria, no programa de pós-graduação em Educação, foi problematizada em torno de quais implicações o trabalho docente articulado traz para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e para os sujeitos envolvidos em uma atuação pedagógica pautada por tal concepção teórico-prática. Honnef (2018) buscou analisar os limites e possibilidades do trabalho docente articulado e quais suas implicações para os alunos com deficiência intelectual e para o trabalho das pessoas nele envolvidas, como professores, equipe diretiva da escola e, no caso desta pesquisa, acadêmicas do curso de Educação Especial que foram colaboradoras no referido projeto.

Nesta pesquisa, a qual participaram nove professores do Ensino Comum, Honnef (2018) optou por uma abordagem do tipo intervenção pedagógica, “um modo de potencializar

o desenvolvimento dos sujeitos, tanto do pesquisador como do participante do estudo, no que tange à formação pessoal e profissional” (p. 130). A sua pesquisa se enquadra no tipo intervenção pedagógica como orientação, realizada em uma escola da cidade de Santa Maria-RS. Participaram do projeto duas acadêmicas colaboradoras, nove professoras dos anos finais do Ensino Fundamental e três professoras da equipe diretiva.

Com os dados apresentados na sua tese, a autora evidencia que o desconforto é um elemento inicial do processo de articulação, porém não foi e nem deve ser uma constante. Além disso, outros elementos fazem parte, tais como as angústias, os receios e as incertezas externadas pelos professores e pelas acadêmicas colaboradoras. A pesquisadora diz que os professores se sentem mais seguros através do trabalho docente articulado. Enfatiza ainda que “verificou-se a necessidade de rigorosidade e disciplina por parte das acadêmicas de Educação Especial colaboradoras, a fim de esclarecer e retomar esse aspecto com os professores” Honnef (2018, p. 254).

Somando-se à quantidade de trabalhos que versam sobre o tema, o estudo de Xavier (2018), intitulado “Acessibilidade Curricular: refletindo sobre Conceitos e o Trabalho Pedagógico”, apresentado na Universidade Federal de Santa Maria, no programa de pós-graduação, analisou como vem sendo construída a produção acadêmica sobre a temática de acesso ao currículo escolar para os estudantes público-alvo da Educação Especial, a qual foi embasada no questionamento: Como vem sendo construída a produção acadêmica sobre o acesso ao currículo escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?

Para atingir o objetivo, Xavier (2018) optou por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de investigação a análise documental, a qual proporciona o conhecimento histórico no que tange o conceito de acessibilidade ao currículo escolar para atuação do professor de Educação Especial. Por base teórica, se valeu das contribuições de autores como Correia (2016); Silva (2010); Gimeno Sacristán (2000), Haas e Baptista (2014; 2015), Garcia (2007) e Meirieu (1998; 2000).

Xavier ressalta que “Problematizar o currículo e pensar nos diferentes interesses e maneiras de aprender e interagir com os conhecimentos pode ser um ponto de partida significativo para modificarmos o cenário” (p.75). Indício da mudança de concepções no que diz respeito ao currículo e Educação Especial nas políticas públicas, os quais não mostram desenvolvimento no investimento das práticas pedagógicas escolares, mas que trazem a necessidade de ampliar o olhar no modo de aprender e interligar as ações desenvolvidas no AEE e no ensino comum.

Por fim, a pesquisa de Góbi (2020), intitulada “Educação Infantil e Regime de Colaboração: análise de Planos Plurianuais de governos estaduais (2012-2015 e 2016-2019)”, tendo como objetivo geral analisar, no contexto da organização federalista brasileira e do Regime de Colaboração, formas colaborativas de governos estaduais para a oferta da Educação Infantil por meio do levantamento das ações de planejamento governamentais presentes nos Planos Plurianuais (2012 - 2015 e 2016 - 2019).

O trabalho em questão se trata de pesquisa qualitativa, o qual utilizou-se a análise documental revisão bibliográfica. O autor traz como resultados a diminuição de oferta direta de creche e pré-escola pelas redes estaduais, e um número inferior de ações voltadas para a Educação Infantil nos Planos Plurianuais. Góbi conclui “que a regulamentação do Regime de Colaboração torna-se imprescindível para embasar formas colaborativas entre os entes federados para ampliação da oferta pública da Educação Infantil” (2018, p.147), além de defender que para ter uma instrução de qualidade na Educação Infantil é necessário investimento público, para que de fato o direito das crianças pequenas à educação de qualidade seja efetivado.

As pesquisas acima apresentadas afirmam o interesse pelo entendimento sobre as perspectivas teóricas-metodológicas no que concerne à “formação continuada de professores da Educação Infantil” e “Educação Inclusiva”, o que denota a relevância dos estudos epistemológicos sobre a pesquisa, seus direcionamentos e seus resultados. No entanto, ainda que significativas, as contribuições em direção às pesquisas, nos espaços da pós-graduação stricto sensu na área da Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, bem como as reflexões críticas sobre essas pesquisas ainda são limitadas.

Assim, compreende-se a importância da formação dos profissionais, visto que através do conhecimento adquirido e transformado dentro das universidades, as pesquisas acadêmicas são utilizadas para propiciar novos conhecimentos e assim gerar processos de ensino e aprendizagem necessários à realidade vivenciada. Dentre estes profissionais, o professor deve estar capacitado para executar o seu trabalho de forma competente, desenvolvendo práticas que possibilitem o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem a todos os seus alunos.

Consideramos que as pesquisas expostas acima trazem importantes aportes por realizarem investigações epistemológicas, mesmo que não sejam especificamente sobre formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista que servem como suporte para as novas análises. A partir dessas produções, podemos constatar importantes desafios em novas pesquisas epistemológicas nos estudos relacionados à formação continuada de professores da Educação Infantil na

perspectiva da Educação Inclusiva. Desse modo, esta proposta de investigação tem também como objetivo ampliar as possibilidades de reflexão sobre o tema e subsidiar o professor em sua vida profissional para que possa ajudar de fato no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, sendo fundamental a compreensão, por parte dos professores, da necessidade de buscar a formação continuada para além das limitações dos alunos, visando desenvolver cada vez mais as potencialidades dos seus educandos.

O levantamento das produções realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Eletrônica da Scielo, a partir dos descritores e do refinamento já citados, nos permitiu inferir que os estudos disponíveis na Biblioteca Central não apresentam nenhuma pesquisa específica sobre formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, apesar de ser um tema de grande debate e relevância na área da educação.

Entretanto, as pesquisas que foram analisadas nos serviram de base, uma vez que os resultados alcançados, mesmo que limitados a um dado universo e a um determinado período, podem ser base de referência para novas pesquisas, utilizando novos fundamentos teóricos e novos meios explicativos para temas de grande importância, como é o caso da formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

No contexto educacional e do ensino, a pesquisa surge da inquietação que nos sensibiliza sobre um determinado problema/situação como professor e/ou pesquisador, que se torna necessário conhecer para solucionar, analisando os conhecimentos como parte incorporada à prática do professor, trilhada pelo rigor científico e metodológico (ANDRE,2001). Assim, neste capítulo, abordaremos sobre o percurso metodológico deste estudo, versaremos sobre o tipo de pesquisa, descrição dos colaboradores, os meios utilizados para obtenção dos dados e os requisitos éticos necessários, de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Por fim, relatamos o percurso que possibilitou o pesquisador alcançar a profundidade de seu objeto de estudo, e por meio dele operar na construção do conhecimento.

5.1 Princípios teórico-metodológicos

A abordagem definida como mais apropriada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a qualitativa, dado que pretende-se não apenas quantificar dados, mas analisar o objeto de estudo de modo mais aprofundado: a formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.32), a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros”. Assim, a pesquisa qualitativa volta-se para as questões da realidade que não converte em dados quantificados, focando no entendimento e esclarecimento do processo das relações sociais, sendo que trabalha com amplos significados, razões, expectativas, culturas, práticas, representando uma área mais intensa nas interações.

A pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006, p.17),

envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos- estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais—que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Dessa forma, na organização da pesquisa qualitativa, o pesquisador, sob essa perspectiva, “[...] é um confeccionador de colchas [...] costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). A pesquisa se desdobra numa conjuntura viva e dinâmica, onde interligam da parte para o todo.

Referendando Marcondes, Teixeira e Oliveira (2011), explicitamos que a pesquisa qualitativa apresenta detalhes minuciosos em relação a áreas, contextos, sujeitos, convivências. “As questões que são investigadas têm o objetivo de aprender o fenômeno em toda a sua complexidade e no seu contexto natural” (p. 7). Nessa linha, os registros são retratados detalhadamente, envolvendo também transcrições dos discursos e anotações. Embora a base empírica seja de grande valia na pesquisa qualitativa, o desejo do pesquisador esta canalizado para o entendimento do método que gera os dados. A análise destes segue um caminho dialético e dialógico; as conjecturas aparecem ao longo da pesquisa, as acepções dos pesquisados é de grande relevância, e alcançar os resultados é a provocação do pesquisador em colaboração com os participantes da pesquisa em desenvolvimento.

Retomando Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa é um programa interativo, colaborativo e político de forma a integrar o pesquisador e os pesquisados em comunicação ética contínua a respeito da realidade inserida.

Na elaboração da pesquisa qualitativa, o procedimento metodológico que apoia a atividade investigativa corrobora na pesquisa-ação. David Tripp (2005, p. 445) elucida pesquisa-ação como “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de

modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Deste modo, pesquisa-ação não é um simples modelo de pesquisa; é, sobretudo, compromisso dos sujeitos participantes e dos pesquisadores do projeto, fundamentado no elo entre pesquisa e ação.

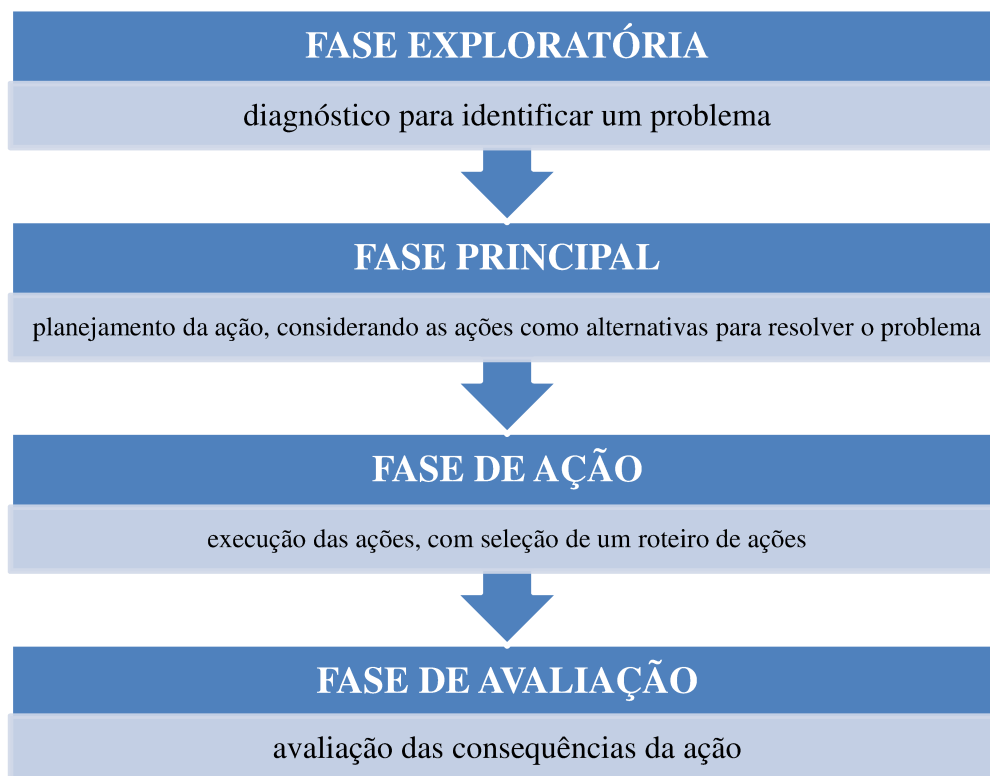
Brown e Dowling (2001, p. 152 apud David Tripp, 2005, p. 447) afirmam que “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas...”, onde intenciona-se, relata-se e reputa-se, tanto em relação à prática como a própria pesquisa. Assim, a pesquisa-ação procura entender o comportamento social sobre um determinado ponto, que se apoia somente em experiências vividas, produzida com estreitas ligações com uma ação ou com a solução de uma dificuldade coletiva (TIOLLENT, 2003).

A pesquisa-ação salienta uma realização delineada e organizada, conforme objetivada por Tiollent (2003), sobre a transformação e a mudança no contexto da pesquisa. No caso em questão, refere-se às turmas de Educação Infantil, a começar da formação continuada dos professores dessa primeira etapa da Educação Básica, de uma rede pública municipal do interior do Piauí.

O autor referenciado realça como particularidades da pesquisa-ação a conexão presente entre as finalidades da investigação e as finalidades da ação que ele denominou de finalidade prática (de ação) e finalidade de conhecimento (de pesquisa).

Tiollent (2003) apresenta as fases que a pesquisa-ação segue para a sua construção, mesmo possuindo flexibilidade no desenvolvimento, como mostrado na figura a seguir:

Figura 3 - Fases da Pesquisa-ação



Fonte: Baseado em Tiollent (2003, p. 44).

Conforme a figura 3, além da colaboração do pesquisador, a pesquisa-ação compõe ações planejadas que seguem as premências determinadas por meio de um diagnóstico do contexto e de uma trajetória com a finalidade de transformar a realidade e proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos.

É neste caminho de sentidos e significados que desenvolvemos essa pesquisa, ao nos interessarmos pela Educação Inclusiva, voltados especificamente para a formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva. Vale ressaltar que esta inclusão proporciona a todos os alunos uma educação de qualidade, oportunizando o desenvolvimento integral de todos os alunos, levando em consideração as particularidades de cada um.

Para explicar o percurso metodológico é necessário falar sobre o período pandêmico causado pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. No Brasil, assim como em outros países, as atividades educacionais foram suspensas por meio da portaria nº 544/2020, do Ministério da Educação (MEC) até o dia 31 de dezembro de 2020, sendo necessárias às instâncias federais, estaduais e municipais adequarem suas aulas por meio do ensino remoto. Só em 4 de agosto de 2021, através da portaria interministerial nº 5, o Ministro de Estado da Educação, juntamente com o Ministro de Estado da Saúde, apreciando o disposto no art. 2º, § 9º, Lei nº

14.040, de 18 de agosto de 2020, decidem em seu artigo 1º, “Reconhecer a importância do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da Educação Básica nacional”.

Nesse contexto, as aulas nas escolas públicas na cidade de Picos-PI, até o final do ano letivo de 2021, eram realizadas de forma híbrida. Mesmo que adequada às recomendações sanitárias, essa nova modalidade gerou, para o pesquisador, consequências no modelo e na disponibilidade das aulas, como também nos planejamentos para o posterior desdobramento da pesquisa.

Inicialmente, quando submetemos o projeto à seleção de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão, planejamos desenvolver a pesquisa por meio de email, whatsapp e plataforma meet, mas com a autorização da volta às aulas de forma presencial, a pesquisa foi realizada presencialmente com os professores da Educação Infantil que tinham em suas turmas alunos com algum tipo de deficiência. Assim, desejávamos analisar o percurso formativo de formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Buscando responder as indagações em torno do objetivo proposto, o trabalho foi criando consistência, visto que educação para todos na perspectiva da Educação Inclusiva requer mais do que o acesso à educação: exige cada vez mais a reorganização das práticas pedagógicas na formação de professores que trabalham em salas de aula comuns. De modo consensual, decidimos realizar encontros semanais de formação continuada com temáticas voltadas à inclusão de alunos com deficiência, inerente aos professores da Educação Infantil que trabalham com crianças deficientes. Mantoan (2015, p.81) ressalta que “A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda”. Nessa perspectiva, a formação continuada deve dialogar e amplificar as práticas pedagógicas, afim de proporcionar o desenvolvimento educacional de todos os alunos.

5.2 Tipo de pesquisa

No que se refere ao objetivo geral, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória visa criar um entendimento maior com o problema estudado, tornando-o mais explícito, no intuito de ampliar, explanar e transformar concepções, com o propósito da elaboração de hipóteses para pesquisas futuras, e do tipo descritivas. De acordo com o autor, procura detalhar características de determinados fenômenos ou grupos, utilizando métodos estabelecidos de coleta de dados, como observação

planejada e questionários. Inicialmente, pesquisamos sobre o conhecimento dos professores acerca do tema formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva para a sua prática docente, partindo do pressuposto que cada um tem sua forma de desenvolver sua prática pedagógica, que podem ser semelhantes ou não, levando em consideração sua trajetória acadêmica, tempo de serviço, experiências, entre outras características.

A pesquisa também se define por ser de campo. Busca estudar mais detalhadamente uma realidade específica, por meio da observação direta dos trabalhos do grupo pesquisado e entrevistas para colher as explicações e as concepções do que decorrem naquele contexto (GIL, 2008). Devido à volta das aulas de forma presencial, os questionários foram entregues e respondidos pelos professores presencialmente, de comum acordo com os pesquisados.

5.3 Sujeitos da pesquisa

A princípio, planejamos que fosse possível reunir 8 (oito) professores para a pesquisa, contanto que satisfaçam os seguintes critérios:

- 1- Formados em Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal superior: optamos por pesquisar professores que atuam nas turmas de 4 e 5 anos de idade da Educação Infantil que tenham alunos com deficiência.
- 2- Professores efetivos da Educação Infantil: visto que existem professores do Ensino Fundamental lotados na Educação Infantil.
- 3- Lotados na Escola Municipal, Zona Urbana, Picos – PI: a escolha do *lôcus* se deu por ser a maior escola de Educação Infantil de Município de Picos-PI, e conseqüentemente, a escola com o maior número de alunos.
- 4- Professores de ambos os sexos: tendo em vista que a formação profissional é o critério para exercer a profissão.

A escolha da Escola Municipal como *lôcus* da pesquisa diz respeito a sua importância social no município de Picos-Piauí, pois é a maior escola municipal de Educação Infantil da comunidade. Possui acessibilidade integrada a sua estrutura e oferece conforto e desenvolvimento educacional integral para seus alunos. A referida instituição se destaca quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, que engloba a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo, estético e ético da criança; a conexão das experiências com conhecimentos culturais, ambientais, artísticos, técnico e tecnológico para alcançar o desenvolvimento integral do educando.

Alguns empecilhos foram surgindo, como a questão da lotação dos professores no *lôcus* da pesquisa, pois vários professores haviam pedido transferência do referido colégio. Então,

foi preciso esperar as aulas retornarem em março de 2022 para entrarmos em contato direto com os docentes, mesmo já sabendo sobre as turmas em que haviam crianças com deficiência. Dessa forma, 6 professores se dispuseram a ler a proposta inicial da pesquisa e se mostraram interessados em aceitarem participar e cooperar do referido trabalho.

5.4 Instrumentos para geração dos dados

Os instrumentos utilizados para execução da pesquisa foram o questionário e as entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Infantil das turmas de 4 e 5 anos de idade.

No que se refere às entrevistas, foram aplicadas através de um roteiro, contendo 12(doze) perguntas divididas em 2 (dois) blocos, conforme o APÊNDICE B. Gil (2008, p. 109) ressalta a entrevista como “[...] uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. As abordagens das perguntas estão diretamente ligadas à formação e prática docente no contexto na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista que as questões foram analisadas pela orientadora.

Outro instrumento utilizado para coleta de dados refere-se ao questionário de perfil, que possui 16 (dezesesseis) questões, divididas em 2 (dois) blocos referentes à identificação e formação acadêmica dos professores pesquisados, conforme consta no APÊNDICE B. Richardson (2012, p. 189) esclarece que os questionários “[...] cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo.”, com a finalidade de recolher informações não ditas na entrevista, que ajudam na caracterização do local de investigação.

Após o levantamento de dados, adotar-se-á um olhar crítico, reflexivo das informações coletadas, além de condicionar o procedimento gradativo na apreciação das informações sem um prognóstico. A análise de dados será dividida em três momentos, seguindo a perspectiva de Bardin (2006): a pré-análise, onde será organizado todo o material levantado para utilização da coleta de dados, além dos materiais que podem fornecer subsídios para o entendimento do objeto de estudo; a descrição analítica, momento em que o material levantado estará melhor definido, o qual será sistematizado, em princípio, pelas bases teóricas e pelas hipóteses, buscando descrições afins e contrárias; e por fim, a interpretação referencial, que será a análise dos dados propriamente dita, reflexão com sustentação em fontes empíricas, concedendo uma ligação com a realidade, estruturando as relações das

ideias e alcançando o planejamento básico de desenvolvimento dos objetivos geral e específico.

Desse modo, considera-se que esse método possibilita o entendimento das ideias, intencionalidades e como estas se concretizam por intermédio dos discursos, formados de ações e concepções que se encontram e se afastam do objetivo que se estabeleceu sobre o processo de formação continuada como prática de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, levando em consideração as especificidades de cada criança e adequando a prática pedagógica às suas particularidades.

5.5 Aspectos éticos

Seguindo as recomendações éticas, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para que pudesse ser desenvolvido, através do CAEE número 53670121.4.0000.5554, para análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UEMA, conforme recomendado pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional, compondo todos os itens necessários, de acordo com a lista disponível no site <https://www.ppg.uema.br/wp-content/uploads/2021/01/Checklist-Docmentos-para-entrada-no-CEP-UEMA.pdf>. O comitê é credenciado ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa desde 2012.

Este projeto foi aprovado pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA, que expediu o parecer número 5.177.486, em 19 de dezembro de 2021, conforme apresentado no ANEXO A. A pesquisa pode ser iniciada através do diálogo com a direção do colégio e em seguida com os professores/colaboradores, por meio do *WhatsApp*. Assim, todos que concordaram em participar precisaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para receberem o questionário diagnóstico.

5.6 Planejamento para a construção do produto

A partir da concepção de formação continuada como prática de inclusão, e tendo em vista a elaboração de um produto educacional como elemento necessário na pós-graduação *stricto sensu*, foi-se pensado algo que colaborasse para a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Desde o início dos estudos e encontros com os colaboradores, a proposta a qual seria o suporte do objeto desta pesquisa foi sendo desenhada.

Compreendendo a formação continuada como forma de adquirir conhecimentos que venham a colaborar no processo educacional de inclusão, ofertaremos oficina para os

colaboradores da pesquisa, sob a óptica da educação inclusiva, organizados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Cronograma da Oficina Pedagógica

Data do encontro	Temas abordados
25 de maio	Bases teóricas da Educação Inclusiva na Educação Infantil; Acessibilidade ao currículo na Educação Infantil. Mapa da Inclusão na Educação Infantil.

Sendo assim, com o intuito de contribuir para a formação dos professores e tendo a concepção de que a formação continuada é um instrumento que ajuda no processo de inclusão, todo o encontro foi gravado, com o objetivo de produzir um recurso audiovisual que seja facilmente acessado e distribuído nas secretarias de Educação, bibliotecas e plataformas virtuais, a fim de que se possa estimular os professores na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, e efetivamente proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, pois a finalidade do vídeo não é ser fonte exclusiva de pesquisa, e sim, mostrar as bases teóricas que possam contribuir de fato para a inclusão em sala de aula, independentemente de o professor ter especialização nesta área, pensando a formação continuada no professor para o aluno.

Ao iniciarmos a leitura sobre educação inclusiva e formação continuada de professores, verificamos a falta de continuidade na formação de professores em serviço no que diz respeito aos desafios encontrados pelos professores, além de conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam proporcionar o desenvolvimento de todos os alunos no processo ensino-aprendizagem de forma mais eficaz e inclusiva.

APRESENTANDO A PROPOSTA DA OFICINA

TEMA: Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: Mapa da Inclusão como Instrumento Pedagógico.

Público-Alvo: professores da Educação Infantil

Objetivo: Construir coletivamente um instrumento pedagógico inclusivo para a Educação Infantil que seja facilmente acessado e distribuído nas secretarias de Educação, bibliotecas e

plataformas virtuais, a fim de que se possa estimular os professores na promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Conceito (para professor): Compreendendo o trabalho colaborativo como estratégia que pode favorecer a inclusão (TANNÚS-VALADÃO, 2017) o Mapa da Inclusão trata-se da construção de um instrumento pedagógico educacional inspirado no Planejamento Educacional Individualizado - PEI, destinado ao acompanhamento da evolução das aprendizagens (BRASIL, 2015), que conforme Oliveira (2017) contribui no papel de planejar, desenvolver e avaliar ações em turmas de Educação Infantil.

Objetivos:

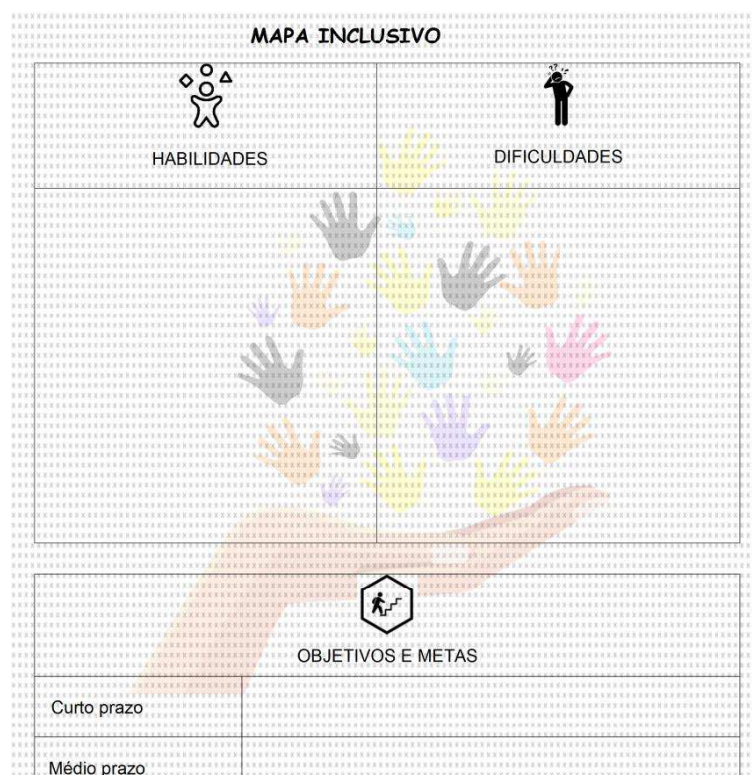
- ✓ Identificar habilidades e dificuldades no processo de aprendizagem;
- ✓ Planejar Objetivos e Metas de aprendizagem a curto, médio e longo prazo;
- ✓ Fornecer Subsídios para a formação continuada dos docentes na perspectiva inclusiva desde a educação infantil.

Questões Geradoras:

- ✓ Qual a finalidade de um mapa?
- ✓ Como planejar ações sob perspectiva inclusiva desde a Educação Infantil?
- ✓ Como implementar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil?
- ✓ Quais habilidades, afinidades e interesses a criança demonstra?
- ✓ Quais dificuldades são encontradas?
- ✓ Quais objetivos e metas a criança deverá alcançar?

Proposta do instrumento pedagógico:

Mapa da Inclusão



Para acessar às instruções de utilização do mapa:

https://drive.google.com/file/d/1Se5KHn2vSE117sRkv_z9rwbgbuXJi29p/view?usp=s_haring

6. ANÁLISES DOS DADOS

6.1 Perfil dos atores envolvidos

Conforme relatado anteriormente, com a utilização de questionário de perfil com os professores participantes desta pesquisa, com a finalidade de compreender melhor as especificidades identitárias desses professores. Assim, foi possível traçar o perfil dos professores/colaboradores, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 5 - Perfil dos Colaboradores.

	Idade	Sexo	Formação Ano da graduação/ Pós-graduação	Tempo de serviço	Atua em sala com crianças com deficiência
Colaborador 1	48	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia (2004) Especialização em Educação de Jovens e Adultos do	26 anos	Sim. Ensino Regular (Educação Infantil)

			Campo		
Colaborador 2	47	Feminino	Licenciatura em Letras Espanhol (2015)/ pedagogia (2022) Especialização em Língua e Literatura Espanhola	6 anos	Sim. Ensino Regular (Educação Infantil)
Colaborador 3	42	Feminino	Licenciatura Plena em Normal Superior(2009) Especialização em Docência em Ensino Superior	11 anos	Sim. Ensino Regular (Educação Infantil)
Colaborador 4	41	Feminino	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (2004) Especialização em Docência do Ensino Superior	15 anos	Sim. Ensino Regular (Educação Infantil)
Colaborador 5	40	Feminino	Licenciatura Plena em pedagogia (2005)/ Ciências da Religião (2005) Especialização em Psicologia Aplicada a Educação	19 anos	Sim. Ensino Regular (Educação Infantil)
Colaborador 6	35	Feminino	Licenciatura Plena em Letras Português (2009) Especialização em Língua Portuguesa e Estrangeira	11 anos	Sim. Ensino Regular (Educação Infantil)

Primeiramente, destacamos que todas as professoras estão lotadas em turmas da Educação Infantil. Nesse quadro, podemos evidenciar que todas as participantes da pesquisa têm idade superior a 34 anos e são mulheres. Tais constatações talvez se devam ao fato de a Educação Infantil ainda estar bastante atrelada ao assistencialismo, permeado no imaginário coletivo a ideia de que a figura feminina seria a mais indicada para atuar nessa modalidade.

Além disso, nesse quadro, constatamos alguns dados para especificar o público que cooperou com esta pesquisa. Constatamos que dois dos profissionais não possuem habilitação para atuarem na Educação Infantil, visto que, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a única graduação que habilita lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental é o curso de Pedagogia, o qual deve ser ofertado nas instituições

de ensino superior. A referida lei também faz alusão ao curso Normal Superior de nível médio como habilitado para atuação ao público infantil. Podemos verificar também que todos os professores possuem pós-graduação, porém nenhuma delas voltada para a Educação Inclusiva.

Outro elemento importante diz respeito à atuação em salas que tenham crianças com deficiência. Nele, procuramos evidenciar se o professor atuante nesse cenário está habilitado/preparado para a realidade em que se encontra, para proporcionar, através do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento integral do aluno, conforme suas especificidades.

6.2 Unidades Temáticas

Essas Unidades Temáticas resultam, pois, da sistematização dos significados percebidos nas falas dos professores participantes da pesquisa, valorizando a dinâmica discursiva e sempre dando ênfase às entonações, às terminologias e performances linguísticas, inicialmente, tendo como fundamentação, (BARDIN, 1977) Sendo assim, percebemos nas respostas dos professores, vários entendimentos sobre Educação Inclusiva, Formação Docente e Formação Continuada. Essas unidades temáticas foram se formando no decorrer de sua existência, e opinião de vida, pois os professores possuem características próprias, abrangendo cada um em diversos contextos.

Vale ressaltar que as unidades temáticas aqui apresentadas, foram enumeradas pelo pesquisador levando em conta os termos mais recorrentes dentro das entrevistas com os professores.

A partir desse entendimento, procuramos explicar esses discursos, apoiados na técnica de conteúdo apresentada por Bardin (1977), e já citada, quando diz que {...} fazer uma análise de conteúdo, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição possuem significação para o objetivo analítico escolhido.

Foi nesse momento, que procuramos explicar as falas dos professores entrevistados. Assim, ordenamos as análises apresentadas em conformidade com a unidade central e suas subunidades para melhor organização e compreensão da forma como pensamos e chegamos aos achados proveniente do trabalho de campo, o qual foi organizado e transcrito para análises.

Sendo assim, destacamos as Unidades Temáticas, logo após ter sido realizada a análises e interpretação das informações sobre o planejamento das formações continuadas na

perspectiva da Educação Inclusiva e dos discursos e ideias dos professores entrevistados. Perante o exposto, enumeramos nesta pesquisa três Unidades Temáticas a seguir: O Planejamento das Formações Continuada como ponto de Partida; Concepções de Educação Inclusiva; Formação Docente e Formação Continuada.

6.2.1 O Planejamento das Formações Continuada como ponto de Partida

Esta unidade foi pensada com o propósito de analisar os planos anuais de formação continuada de professores no que refere a educação inclusiva elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Picos- Piauí nos anos de 2019, 2020 e 2021, visto que a Lei 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL,1996).

Libânio (2013) ressalta que o plano é um instrumento norteador, dado que nele são definidos as estratégias para se alcançar os objetivos almejados. Nessa perspectiva, foi constatado que não existe nenhum registro de planejamento anual direcionado a formação continuada de professores no que diz a respeito a educação inclusiva de qualidade, visto que foi solicitado os planejamentos anuais e a coordenação da educação especial disse que não tinha planejamento, sendo perceptível a falta de comprometimento para com as crianças com deficiências e para com os professores que estão diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A falta de planejamento anual demonstra a falta de direcionamento de implementação da educação inclusiva no decorrer do ano, sendo que o planejamento deve estar ajustado a realidade do professor, pois "a formação Continuada dos professores precisa acontecer no eixo investigação/reflexão" (NÓVOA, 2002, p.23), com foco na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e consequentemente no desenvolvimento das crianças.

Fica claro que é necessário planejar as formações continuadas de forma a trabalhar os saberes necessário para atuação dos professores conforme suas realidades, para um desenvolvimento profissional qualificada e eficaz, além da identificação das especificidades e de todo o processo de aprendizagem. Deste modo, a compreensão da realidade dos professores e das crianças de sua turma, se torne ponto de partida para planejamento das formações continuadas. Pois, conforme Padilha (2001) é um processo reflexivo e de decisões sobre o agir, processor necessário para atingir as finalidades, em prazos e etapas definidas, a partir dos diagnósticos das avaliações.

6.2.2 Concepção dos professores sobre Educação Inclusiva

Esse tópico apresenta a análise dos dados referente a unidade temática, que aqui é entendida segundo Mantoan (2003) como reestruturação e atualização das escolas, em oportunizar um ensino de qualidade para todos os alunos, provocando e exigindo novos posicionamentos, modernização e aperfeiçoamento de professores. De acordo com essa concepção, observamos que a educação inclusiva, de acordo com a política nacional, constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

As informações dessa unidade demonstram o que os professores entrevistados compreendem sobre Educação Inclusiva, como se percebem diante do processo de inclusão do aluno com deficiência, como tem buscado adquirir conhecimentos para desenvolver sua prática com a diversidade de alunos e a sua responsabilidade perante esses alunos.

As informações a respeito da concepção dos professores sobre Educação Inclusiva, permitiu identificarmos que a maior parte deles pensam a Educação Inclusiva como forma de garantir o direito de todos à educação de qualidade, a qual entende-se equidade de oportunidades e valorização das diferenças como oportunidade de aprendizagem. Foi indagado o que eles entendem sobre Educação Inclusiva. Nesse sentido, disseram:

Educação Inclusiva, é uma educação que reconhece e valoriza as diferenças.
(P1)

É a educação que possibilita o acolhimento e busca a igualdade de condições de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento cognitivo e psicossocial do educando. (P2)

É um processo que busca perceber e atender as necessidades educacionais de todos os alunos no sistema regular de ensino, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. (P3)

É um processo em que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino. (P5)

É toda e qualquer prática educacional que busque incluir aquele aluno que necessite de apoio e/ou incentivo educacional para desenvolver suas potencialidades. (P6)

Analisando as respostas acima dos professores (as), verificamos que o sentido de inclusão é muito mais amplo, eles(as) dizem que incluir é outorgar o direito de aprendizagem a todas as crianças, independente de suas particularidades. Assim, a instituição escolar necessita procurar meios para auxiliar a todos através de um trabalho colaborativo, viabilizando aos profissionais envolvidos proporcionar a todas as crianças condições de desenvolvimento da aprendizagem, além de ofertar recursos humanos qualificados.

A Educação Inclusiva aqui é posta como prática que não segrega, envolvendo todas as crianças no processo educativo. Assim, considerar as especificidades de cada um consiste em

oportunizar a todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias (HEREDERO, 2010). Coadunando com Carvalho (2016) a qual afirma que a proposta de inclusão pretende não apenas garantir a inserção na escola, mas possibilitar a participação nas atividades propostas.

Sobre o mesmo tema, verificamos que P(4) compreende Educação Inclusiva como diversidade de alunos aprendendo em um mesmo ambiente, não apresentando para tanto melhorias educacionais que apontam para além da simplista junção de alunos. Porém, essa forma reduzida do que é incluir sujeita o processo de igualar todos aos direitos de aprendizagem a uma visão arcaica que remota o início do processo de inclusão. Nesse seguimento é iminente a exclusão em sala de aula, uma vez que desconsidera particularidades dessas crianças (MANTOAN, 2006). Tornando notório, compreender a concepção dos professores a respeito da Educação Inclusiva, é imprescindível para identificar e compreender o seu desenvolvimento docente.

Foi possível verificar a importância dos mesmos sobre o seu papel no processo de inclusão das crianças com deficiências, sendo que estes tem incumbência de ensinar a todos, sem exceção. Sendo imprescindível que o professor acredite no desenvolvimento da aprendizagem, e que não deixe de procurar meios para ajudá-los a ultrapassar as barreiras escolares (MANTOAN, 2006).

Ainda como parte dessa unidade, questionamos os professores qual a responsabilidade eles atribuem a sua prática docente em relação aos alunos com deficiência. Entrecruzando as informações apresentadas pelos professores entrevistados, podemos perceber que para esses sujeitos a prática para a Educação Inclusiva pode ser compreendida, como um conjunto de práticas e possibilidades que objetivam incluir o indivíduo em um contexto universal, independentemente das limitações que possam apresentar (JESUS, 2012). As respostas foram as seguintes:

Responsabilidade de orientar e facilitador para que o processo ocorra de forma igualitária, mesmo que ainda seja difícil e o professor tem que ter um olhar mais sensível. (P1)

A partir do momento que esse aluno é matriculado na minha turma, sem um cuidador especializado para ele, eu sou responsável por conduzi-lo., tendo o cuidado de perceber as particularidades de cada um. (P3)

Me atribuo a responsabilidade de direcionar o processo pedagógico, desenvolvendo caminhos para que o aluno adquira conhecimentos e o professor precise ser mais acolhedor e prestar atenção nas especificidades de cada criança. (P4)

Inserir esses alunos no processo ensino aprendizagem, fazer com que essas crianças se sintam bem acolhidas no ambiente escolar, tendo um bom relacionamento com os colegas, professores e demais funcionários. Transmitir conhecimentos de forma que os alunos sejam capazes de aprender

e para isso o professor tem que ser sensível as particularidades de cada um.(P5)

As respostas dos professores evidenciam a importância de contrastar as práticas no espaço escolar com a finalidade de subjuar o pensamento da exclusão. Jesus (2012, p. 68) afirma que “Trata-se de levar em consideração que todos pertencem a uma mesma sociedade, independentemente de apresentarem uma deficiência física, sejam qual forem as dificuldades a ela relacionadas”. Assim, compreendermos que ainda é necessário, para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, a transformação de concepções dos professores no que diz respeito a educação inclusiva, desse modo, as crianças sejam realmente incluídas no processo ensino aprendizagem e consequentemente atendida a suas necessidades.

Nessa perspectiva os saberes não podem ser desvinculados do contexto de quem aprende, a didática do professor deve utilizar o contexto da criança, para que ela se encontre nas experiências contextualizadas pela professora, e juntas possam construir o acolhimento preciso para cada criança na interrelação no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2018).

Já o P2 e o P6, pode-se constatar pelas respostas expressas abaixo a importância da conscientização da sociedade perante a pessoa com deficiência, valorizando e respeitando a diversidade, dando assistência necessária que possibilite o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de qualidade para todas as crianças na tentativa de inclusão, além disso, deparam com inúmeras adversidades que estão relacionadas com a dificuldade de efetivação das políticas no ambiente escolar. Visto que mesmo que a legislação garanta o acesso e permanência na escola, o mesmo necessita de mudanças nas práticas, diante das particularidades de cada criança, aperfeiçoando a consciência de que somos todos diferentes e que nos modificamos constantemente (CARVALHO, 2016). Sendo assim:

Acredito que nossa maior responsabilidade enquanto educadora, seja a conscientização para mudar as práticas preconceituosas e discriminatórias nas escolas e na sociedade, uma vez, que a valorização é respeito a diversidade. (P2)

A responsabilidade é grande porém nas situações atuais poucas tem sido feito devido ao número de aluno(a) por sala, em média, 20 e geralmente tem 3 a 4 alunos com deficiência grave p/ um único professor lecionar. (P6)

Identificamos que, nesse percurso é importante direcionarmos nossos olhares para o espaço do currículo, pensando um currículo e práticas pedagógicas diferenciais, que possa trazer não apenas as problematizações das identidades, como também do “poder”, a qual encontra-se intimamente ligada. (SILVA, 2000). Por isso, a relevância e premência de políticas públicas que de fato se comprometam para concretização, disponibilizando meios

para formação continuada para os professores, pensada na realidade a qual está inserida (JESUS,2020).

6.2.3 Formação Inicial: encontros e desencontros na vida profissional

No que se refere a formação inicial dos professores atuantes na educação infantil, tendo por base a Lei 9.394/96 no artigo 62 afirma que para atuar na educação básica é necessário a formação em nível superior, seja ele em cursos de licenciatura ou na modalidade normal como formação mínima para atuar na educação infantil e no ensino fundamental menor. Reforçando na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a única graduação que habilita lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental é o curso de Pedagogia, o qual deve ser ofertado nas instituições de ensino superior. Visto que a referida lei também faz alusão ao curso Normal Superior de nível médio como habilitado para atuação ao público infantil.

Definida para esta pesquisa a Unidade Temática Formação Inicial: encontros e desencontros na vida profissional, destacamos que a maior parte dos professores possuem habilitação para lecionar na educação infantil, levando em consideração a obrigatoriedade e formações mínimas para atuação nesta modalidade. deste modo, disseram que sua formação inicial foi

Licenciatura Plena em Pedagogia. (P1)
Licenciatura Plena em Pedagogia. (P2)
Licenciatura Plena em Normal Superior. (P3)
Licenciatura em Pedagogia. (P5)

A formação inicial aqui mencionada é percebida como um dos pilares fundamentais da política educacional brasileira. Jesus e Borges (2018, apud Mazzeu, 2011) afirma que intensificação da elaboração e exigências dos documentos oficiais e legais para a Educação e principalmente para a formação de professores se dá pelas exigências de profissionais qualificados.

Ainda sobre a formação inicial constatamos que dois dos professores pesquisados não estão habilitados para atuarem na educação infantil o P(4) formado em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e o P(6) em Licenciatura Plena em Letras/Português, podendo verificar a ilegalidade na atuação desses profissionais em relação as exigências mínimas conforme a Lei 9.394/96, mencionado anteriormente, como também da gestão responsável pela lotação dos professores na rede municipal.

Não se pode desassociar a formação do professor dos fatores exigidos para sua atuação e a profundidade as quais envolve questões atuais definidas por transformações políticas, econômicas, sociais, principalmente no campo educacional que normalizam a mediocrização da aquisição ao conhecimento ecoando diretamente nos diferentes pontos de formação profissional e pessoal próprias da formação do professor. Por formação inicial, compreende os quesitos mínimos para atuação profissional (GOMES,2013).

Ainda sobre a temática formação inicial, Jesus (2012) enfoca a universidade como meio onde muitas realidades coabitam concomitantemente em que são instigadas pelas transformações políticas, econômicas e sociais. Por isso foi indagada aos professores se a sua formação inicial foi importante para o seu desempenho profissional. Os professores julgaram de forma unânime a sua formação inicial importante porque possibilitou bases fundamentais para a docência e seu desenvolvimento profissional, viabilizando a articulação entre teoria e prática, entretanto proferem pareceres críticos a sua graduação. As respostas foram as seguintes:

As aulas não eram superficiais e não tinham discussões que instigassem, que fossem interessantes, além de não contemplar as dificuldades que encontro no dia a dia da sala de aula. (P1)

Me possibilitou conhecimentos básicos para o desenvolvimento docente, porém não foi o suficiente para lidar com todas as dificuldades que vivencio todo dia. (P2)

A formação inicial que realmente ajudou no meu trabalho foi as leituras e atividades que eram voltadas para a realidade de sala de aula. A formação foi voltada exclusivamente para a teoria e sem conexão com a realidade. (P3)

Trazida da graduação, foi insuficiente, visto que as práticas e os estágios eram poucas horas e não contribuíram muito. Foi possível perceber a discrepância entre teoria e prática. (P4)

O fato é que, conforme Pimenta e Lima (2011), as bases curriculares de formação de professores têm se formado em um amontoado de disciplinas isoladas e desconexas com a veracidade que foram os princípios de sua criação e as bases teóricas vistas apenas como conhecimentos disciplinares incumbidos pela formação docente e que estão muitas vezes desvinculadas da realidade profissional dos futuros professores.

Nas falas dos professores equivalente a essa unidade temática, as consonâncias aparecem nos termos empregados para a formação inicial como: “superficiais”, “conhecimentos básicos”, “insuficiente”. São palavras que nos conduzem a entender de que a formação inicial foi deficitária. O que pode resultar como impasses para os professores, ao se encontrarem em situações que precisem de conhecimento mais aprofundada e particularizada em relação ao ensino adequado.

A questão é que as políticas educacionais brasileira faz menção a formação de professores firmando no desenvolvimento habilidades, ressaltando o saber prático docente com o saber fazer, consequentemente estreitando as ligações com o sistema capitalista. (ROCHA; POZZEBON, 2013). Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas do professor devem ser pensadas e debatidas, levando em consideração elementos sociais, econômicos, históricos e políticos os quais estão inteiramente ligados (SCREMIN; ISAIA, 2018).

Mesmo que as considerações sejam essenciais e pertinentes, dois professores consideram que a formação inicial é imprescindível para o desenvolvimento profissional, visto que lá que têm as bases teóricas para fundamentar a sua prática. Assim declararam que a formação inicial é imprescindível porque:

Possibilita a troca de experiências, de conhecimento e o contato direto com os colegas de profissão. Possibilita também o desenvolvimento de práticas, a reflexão teórica e o aprendizado de novos conceitos e concepções pedagógicas (P5). Ajuda para a interação no ambiente escolar e instigou o interesse na pesquisa e o conhecimento relacionados a educação. O trabalho docente foi instigado pelos desafios que a prática docente exige (P6).

Nos relatos correspondentes a essa unidade de significado, as convergências surgiram em relação a termos utilizados para a formação universitária como: “superficial”, “questões básicas”, “noções básicas”. São termos que nos levam a crer que a formação inicial dos docentes foi rasa, deficitária. Conforme Vestena (2017) os professores já imergem na atividade docente com pouco conhecimento para atuar na sala de aula que na realidade é bem diversificada.

Salientamos que, apesar da formação inicial dos professores ser insuficiente ou não, ela precisa ser continua, pois em qualquer profissão deve-se procurar melhorias das práticas, assim como a escola precisa se adaptar para incluir a criança com a finalidade de proporcionar educação de qualidade a todos e o professor necessita se atualizar continuamente para incluir a criança com o objetivo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

6.2.4 O Professor como Protagonista na Formação Continuada para Educação Inclusiva

Nesta unidade apresentamos a análise acerca da formação continuada dos professores, se eles participaram de formações, qual a sua participação nesse processo de formação e o que julgam ser prioridade para que de fato sejam relevante para as práticas inclusivas.

Como meio de iniciar a discursão sobre o tema, perguntamos aos professores se nos últimos três anos eles participaram de alguma formação continuada sobre educação inclusiva,

foi constatado que a maioria dos professores não participaram de formações voltadas ao tema. Seguem as respostas:

- Não tive oportunidade e nem a secretaria deu oportunidade.(P1)
- Não tive oportunidade, e as formações que a secretaria oferecem não condizem com nossa realidade. (P2)
- Formação específica não, apenas algumas palestras sobre o tema autismo. (P4)
- Não, não tive oportunidade. (P5)

É possível constatar a falta de oportunidade dada aos professores para continuidade de estudos e busca de conhecimentos voltados ao tema, visto que, pelas falas dos professores P1, P2 e P4 relatam claramente que as formações ofertadas pela Secretaria de Educação não instigam ou não vão ao encontro da realidade educacional ao qual está inserida, mesmo que conforme o artigo 59, inciso III diz que é necessário “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Nóvoa (2002) também ressalta a importância do professor em está em contínuo processo de formação, procurando meios de se qualificar e melhorar a sua prática diante dos desafios encontrados no dia a dia em sala de aula.

Já o P(3) e P(6) participaram de formações voltadas ao tema e percebe-se o interesse de se qualificar e está em constante formação conforme sua fala. Corroborando com a Declaração de Salamanca (1994) que enfatiza a imprescindibilidade de uma formação adaptada, assim a formação continuada colaborará para inclusão das crianças, levando em consideração sua especificidades.

- Participei apenas de algumas palestras voltadas para o tema, mas nada específico e a secretaria não oportuniza. (P3)
- Sim, fiz um curso online e assisti a várias palestras e lives sobre o autismo que tem como foco a aprendizagem dos alunos com TEA. (P6)

Seguindo a mesma temática e com a finalidade de aprofundar sobre o tema, perguntamos aos professores se a escola ou a Secretaria de Educação ofereceu/oferece alguma formação continuada de professores voltado para Educação Inclusiva, pensada pelos professores e se consideram importante, maior parte das respostas foram negativas e se manifestaram da seguinte forma:

- Não, gostaria de participar de curso de formação continuada justamente na área da educação inclusiva que abranja vários aspectos como físicos, psicológicos e ambientais. Formações continuadas são muito importante para o desenvolvimento do professor mas tem que ir de encontro a realidade (P1)
- Se já foi oferecida alguma específica para a educação inclusiva, eu não tenho conhecimento, não tive oportunidade de participar. A continuidade nos estudos é importante. (P2)

Infelizmente a Secretaria não nos oferece essa formação e sim, acho muito importante que tivéssemos esse acesso, visto que hoje em nossas salas de aula recebemos muitos alunos especiais e nos sentimos despreparados para trabalharmos de fato voltados para atender de forma geral as necessidades desses alunos.(P3)

Não ofereceram e a Secretaria de Educação nunca fez um diagnostico com os professores sobre as dificuldades encontradas na sala de aula. Considero de extrema importância. (P4)

Não oferta, porém deveria oferecer, pois cada aluno tem sua peculiaridade e o educador possuísse formação específica saberia como melhor lidar com as diversas situações em sala. (P6)

Podemos averiguar a falta norteamento com a formação dos professores em relação a Educação Inclusiva, mesmo que seja assegurado por lei professores capacitados para atender as particularidades e integração das crianças. Conforme Henz et al (2014) é exigido formação continuada para os professores para que de fato ocorra uma educação inclusiva de qualidade, tendo por base a diversidade e especificidade de cada escola, em que o professor esteja empenhado com as interações sociais a começar das relações que acarrete melhorias à sociedade (GLAT; NOGUEIRA,2013).

Mas esse descontentamento deve servir para impulsionar e estimular a transformar a realidade, diante da imprescindibilidade de formações e frente a omissão dos órgãos responsáveis por proporcionar tais formações, é necessário começar o processo de desenvolvimento, atribuindo-se uma posição segura e responsável com a finalidade de proporcionar formações de qualidade e condizente com a realidade que os professores estão inseridos e consequentemente melhorar sua prática atendendo as especificidades de cada criança.

Já a P(5) respondeu que “Teve apenas o projeto TEA e EDUCAÇÃO que foi desenvolvido em dois encontros”, e diz que a formação continuada voltado para Educação Inclusiva “É importante, é preciso que tenha formação para orientar como ensinar essas crianças”. Nóvoa (2009) ressalta que as formações continuadas devem ser ofertadas num enquadramento de comprometimento profissional, com realce em mudanças nas práticas educacionais, organizacionais e pessoais. Foi possível constatar que esse projeto a qual a P(5) refere-se não foi pensada com os professores, e sim apenas a secretária que ofereceu, tendo em vista que educação inclusiva tem que ser planejada com o objetivo de atender a todas as crianças, para isso seria necessário ser planejado com os professores e a partir dos desafios encontrado na realidade da sala de aula.

Nesta concepção, levando em consideração a contextualização da sala de aula, os conhecimentos dos professores que também são de grande relevância, pois certificam ou não

o que pesquisadores vem debatendo a respeito do processo ensino aprendizagem. Pimenta (2012) ao reportar sobre a falta de diálogo na formação continuada a respeito das práticas dos professores na realidade escolar, ressalta que ao não incluir como referência de partida e de chegada da formação, findam, simplesmente, transmitir conteúdos, impossibilitando articular os novos conhecimentos em novas práticas. Pois é imprescindível uma formação direcionada para a diversidade presente nas salas de aula (TOLETO, 2011).

Dando sequência a discursão sobre o tema da unidade, perguntamos aos professores se eles se julgam imprescindíveis para que as formações continuadas voltadas para a educação inclusiva seja de qualidade e importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas e de qualidade. Pode-se constatar que foram unânimes as respostas dos professores sobre a importância que eles que as formações continuadas sejam planejadas e demonstrem grande descontentamento. Nesse sentido, disseram:

Peça chave para as formações. Infelizmente as formações ofertadas, mesmo não sendo o tema sobre educação inclusiva, não levam em consideração a realidade escolar e são ofertadas a nível municipal, onde acaba não sendo proveitosa. (P1)

Somos importantes, pois desenvolvemos o trabalho diretamente com a criança, onde precisamos está bem preparados e as formações devem está voltados para a nossa realidade, deste modo precisamos opinar no planejamento para as formações. (P4)

Somos muito importante e para que ocorra é necessário sermos consultado sobre os desafios em sala de aula e infelizmente nunca somos. (P6)

Pode-se constatar a consciência que os professores tem sobre sua importância nesse processo. De acordo com Pimenta (2012) quando não se discute a formação continuada tendo como base a prática docente e a realidade a qual está inserida, dificilmente terá resultados satisfatórios e consequentemente a educação inclusiva não será desenvolvida com excelência. Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2002) reforça a importância de levar em consideração a realidade a qual o professor está inserido como locus de formação, concebendo a formação continuada onde o trabalho e a formação não sejam separadas. Mas para que isso ocorra de fato ele precisa estar ativamente envolvido no processo formativo, desde o conteúdo e metodologia adotados até a avaliação (ANJOS, 2018, p.161).

Somos importantíssimos, mas infelizmente esse fator não é levado em consideração, não somos levados em consideração, e consequentemente não teremos o que realmente possa fazer diferença na nossa prática e oferecer uma educação inclusiva de qualidade. (P2)

Somos importantes, mas precisamos sermos levado a sério nesse processo, se a formação continuada não são planejadas com os professores como esperar resultados positivos? (P3)

É inquestionável a nossa importância, o que precisa é sermos reconhecidos como agente fundamental para a formação continuada. (P5)

Outro ponto constatado é a desvalorização do professor enquanto agente de sua própria formação continuada, onde são desconsiderados e deixado de lado seus saberes e necessidades. Conforme Imbernón (2009) é necessário eliminar a segregação do professor no planejamento das formações direcionadas a eles, visto que a participação nesse processo pode colaborar a compreender melhor o trabalho educativo e fornecer melhores resoluções dos desafios encontrados na prática. Na mesma linha, Oliveira (2017) ressalta que os professores devem se apropriar da formação continuada como meio de aperfeiçoar e desenvolver práticas que possam fazer a diferença na educação inclusiva a partir de seus saberes e anseios encontrados na sua prática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa exigiu muita dedicação para que fosse possível abstrair de leitura especializada de pesquisadores que estudaram e investigaram sobre os processos de formação continuada de professores e a educação inclusiva, leitura de investigações realizadas em cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, além de documentos ,com o propósito de que conseguiríamos conceder a atenção necessária aos dados obtidos com a pesquisa, pois contamos com a colaboração de professores, visto que dedicam cotidianamente no exercício da docência e que precisam dispor de oportunidades de expor-se no tocante a atividades que os incluem diretamente, assim como as formações continuadas.

No que refere-se ao nosso objeto de pesquisa, como o professor de Educação Infantil relaciona seu percurso formativo para a realização de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência, no âmbito da Educação Inclusiva, o nosso primeiro objetivo, tem a finalidade de analisar o planejamento anual de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Picos-Piauí na área da Educação Inclusiva, foi constatado que não há um planejamento feito em torno das formações continuadas durante os últimos três anos, visto que falta articulação para que seja construído/planejado formações condizentes com a realidade que os professores se encontram em sala de aula. Encontramos registros de formações continuada relacionada a educação inclusiva que foram realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Pico-PI, mas nada comprovado que para realização dessas formações foi feito diagnóstico ou levado em consideração a opinião e desafios encontrado pelos professores.

As informações com as falas dos professores nos oportuniza afirmar que as formações ofertadas em contextos alheios a realidade a qual os professores atuam, além de serem organizadas sem a participação dos professores. Conforme a Resolução nº 2/2015 a formação continuada precisa possibilitar a reflexão a respeito da sua prática, princípios e concepções pedagógicas (BRASIL, 2015), e para isso realmente acontecer é necessário que o professor colabore efetivamente no planejamento do processo formativo para que vá ao encontro as necessidades encontradas em sala de aula e assim promover práticas inclusivas.

No que se refere ao tipo de formação continuada relacionada a educação inclusiva, de acordo com análise das informações sobre as formações continuadas ofertadas e entrevistas, constatamos que não há adequação no que diz sobre a expressão “continuada”, visto que as formações não vão ao encontro das necessidades dos professores, sem considerar os conhecimentos e a realidades dos envolvidos, não oportunizando a atuação desses profissionais.

Entendemos que é difícil ofertar formação continuada que abarque todas premências dos professores, levando em consideração as particularidades das crianças nas várias escolas do município de Picos, além das particularidades dos próprios professores. Todavia, consideramos que há viabilidade do reconsiderar e reorganizar no âmbito da educação inclusiva através da criação de projetos de formação continuada com a colaboração dos professores, onde sejam preparadas meios/planejamentos para apoio desses profissionais nas práticas pedagógicas.

O segundo objetivo visa compreender como a formação de professores possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para inclusão de alunos com deficiência e os professores reconhecem que é de grande relevância as formações continuadas para poderem melhorar sua atuação perante os desafios encontrados no processo de inclusão, porém não são ofertadas formações que vá ao encontro dos desafios apresentados na realidade de sala de aula, constatamos falta de comunicação e articulação entre a coordenação de Educação Especial, responsável pelas formações relacionadas ao tema.

A finalidade dessa pesquisa não é procurar um “ator” para responsabilizar pelo processo de formação continuada, mas elucidar e sensibilizar que esse processo de formação precisa possibilitar formações contínuas que colabore para o desenvolvimento de práticas inclusivas e necessárias para a realidade profissional, pois as análises das informações referente as falas dos professores mostrou que os professores sentem muita dificuldade para desenvolver as atividades na sala que têm alunos com deficiência mesmo que sejam habilitados a lecionarem, diante desses desafios desejam por formações continuadas

contextualizadas, que tenham por base sua colaboração, sua opinião, que tragam como foco a própria realidade de sala de aula.

Como sugestão, mesmo não sendo fácil, é preciso fazer um diagnóstico que tenham como finalidade formações continuada de professores que seja capaz de reconhecer o lócus de trabalho como local de formação, valorizando e incluindo o professor no seu processo de formação continuada e assim proporcionar aos alunos uma educação inclusiva.

Quanto ao terceiro objetivo que consiste em identificar dificuldades no percurso formativo docente apontando desafios no processo de inclusão de alunos com deficiência no âmbito da educação inclusiva, constatamos através das falas dos professores a falta de contextualização com a realidade do professor em sala de aula e as formações continuadas oferta pela secretaria de educação que acabam não ajudando de forma significativa para o desenvolvimento do professor em sala de aula.

Sugerimos, em conformidade com a Resolução nº 2/2015 que seja instituída um trabalho colaborativo entre as Universidades Estadual e Federal, localizadas no município de Picos-Pi, com a finalidade de auxiliar nesse processo de formação continuada no local de trabalho, além de aproximar as relações entre as universidades e a escola, colaborando de forma direta aos desafios encontrado pelos professores e para a formação dos graduandos. Acreditamos que essa comunicação entre as duas instâncias de formação de saberes poderá colaborar de fato para que ocorra verdadeiramente às práticas pedagógicas inclusivas para as crianças.

Com base nesse concepção de Formação Continuada, o produto elaborado não poderia ser diferente de algo que colaborasse para instigar a formação de professores. A formação ofertada foi gravada e feita a seleção dos principais tópicos abordados, pois a finalidade do recurso audiovisual não é ser única fonte de pesquisa, mas sim, explicitar princípios que contribuem para que as práticas inclusivas de fato sejam desenvolvidas nas salas de aula.

Isto posto, quem assistir disporá da possibilidade de ter sucinta noção dos instrumentos facilitadores para o desenvolvimento de práticas inclusivas, posteriormente, pesquisar de modo mais aprofundado sobre o tema. Pois o recurso audiovisual de forma alguma tem a finalidade de substituir as formações que se desenvolvem nos espaços coletivos.

Na formação ofertada aos professores, elaboramos um instrumento que servirá como documento de registro que auxiliará o professor na sua prática educacional inclusiva e servirá como diagnostico norteador das ações formativas inclusivas, onde nele será preenchido com os seguintes dados dos alunos: habilidades, dificuldades, objetivos e metas a alcançar a curto, médio e longo prazo, pois as formações continuadas devem ser planejadas com os professores

para os alunos. Esse documento servirá tanto para a Secretaria de Educação como dados de diagnóstico, como ajudará o professor acompanhar a evolução do aluno através das metas.

Neste instrumento, procuramos contemplar as informações básicas e necessárias para auxiliar os professor e a Secretaria Municipal, na busca de meios que proporcionem práticas pedagógicas e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, com base nas suas particularidades, visto que é “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL,2018). Além disso, salientamos a ficha de acompanhamento chamada Mapa da Inclusão, foi pensada e construída com a colaboração dos professores que estão procurando meios que ajudem na sua prática pedagógica formas de desenvolver e proporcionar o desenvolvimento de uma educação inclusiva para todas as crianças.

Os pontos a serem abordados no Mapa da Inclusão, foram inseridos por meio da interação do pesquisador com os professores (as) da Educação Infantil da rede Municipal de Picos-Pi, os quais evidenciaram as dificuldades para que desenvolvam práticas que desenvolva e proporcionem realmente uma educação inclusiva na sua sala de aula, pelos motivos que foram apontados na seção de análise dos dados. Por esse motivo, consideramos que esse produto servirá como apoio para implementação e desenvolvimento da Educação Inclusiva no município, não apenas na inclusão dos professores como colaboradores e atores de suas formações continuada para o desenvolvimento de práticas inclusivas, mas possibilitará de fato a inclusão de todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem, considerando suas especificidades e possibilidades.

Ressaltamos aqui que os resultados alcançados não enquadra como confirmação para atribuir culpa seja a Secretaria de educação ou aos professores, mas demonstrar que todos temos atribuição ao desenvolvimento da formação dos professores e de todos as crianças, e que necessitamos nos sensibilizar para que nossa profissão seja valor em todos os âmbitos que ela está inserida, com organização do espaço, tempo e possibilidades apropriadas para a formação continuada e assim contribuir de fato para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade. E assim, desejamos que esse trabalho sirva de inspiração para quem almeja procurar meios de incluir todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Para acessar o recurso audiovisual:https://drive.google.com/file/d/1D90xD4TSu2FPD0q54Tn-8CRb_hvZxgw/view?usp=sharing

REFERÊNCIAS

Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007^a.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF.

2015. DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2015.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. O Legado Educacional do Século XX no Brasil. 2^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 203 p. p.59-107.

ANJOS, pollianna Garcia dos. Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e suas Implicações no Trabalho Docente. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. 2018. Disponível em:
<<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b71c2c65872728b8JmltdHM9MTY1ODkyNjA4MSZpZ3VpZD0zYzUwODVIYi0zZjFjLTQ0ZmMtODhmNC0wNWlwMzM1MGM2MTcmaW5zaWQ9NTE1MQ&pptn=3&hsh=3&fclid=593c9b17-0daa-11ed-8d31-f6aca8a51151&u=a1aHR0cHM6Ly90ZWRIInVmYW0uZWRI1LmJyL2JpdHN0cmVhbS90ZWRILzY1NjQvNS9EaXNzZXJ0YSVjMyVhNyVjMyVhM29fUG9sbGlhbm5hJTlwQW5qb3M&ntb=1>> acessado em 12 de maio de 2022.

ANTUNES, Jucema; ZWETSCH, Patrícia dos Santos; SARTURI, Rosane Carneiro. As influências das orientações de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais para a educação básica no Brasil, 2017 . Acesso em: 12 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BELING, Vivian Jamile. O QUE AS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA REVELAM ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE EXPERIENCIAM NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL' 04/01/2017 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5311897.

BONETI, Lindomar Wessler. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J-R. Novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Abril 2017.

BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 nov. 1990a.

BRASIL. Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. P.301-327.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em 27/1/2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAMPOS, Maria Machado; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.39, p.35-421, nov. 1981.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CARVALHO, A. M. A., Pedrosa, M. I. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva – Porto Alegre: Mediação, 2009.

Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854a. Cria nesta Corte um Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 mai. 2016.

EDUCAÇÃO CONTINUADA: INTRODUÇÃO A UMA ANÁLISE DE TERMOS E CONCEPÇÕES. P. 105-115. Disponível em:

<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>

CARVALHO. Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FERNANDES, Sueli. Fundamentos para Educação Especial. Curitiba: Ibepex, 2013.

FERNANDES. Sueli. Fundamentos para educação especial. Curitiba: InterSaberes, 2013.- (Série Fundamentos da Educação).

FORMOSINHO, João (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular. Paranaíba. 2009. 28p. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf?PHPSESSID=2010012008183564>>. Acesso em: 02 out. 2014.

GLAT, R., &PLETSCH, M. D. (Orgs.) (2013). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario L. de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. São Paulo, v. 10. n. 1, p. 134-141, jun. 2003. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>>. Acesso: 20 de julho 2022.

GOBI, Roberta Cristina. EDUCAÇÃO INFANTIL E REGIME DE COLABORAÇÃO: ANÁLISE DE PLANOS PLURIANUAIS DE GOVERNOS ESTADUAIS (2012 - 2015 E 2016 - 2019)' 17/02/2020 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

GODINHO, Magna Aspásia da Silva Fontinelle. Formação Continuada de Professores. Tecnologias de Informação. 2011. Uberaba, v. 4, n. 1, p. 01-13, jul./dez. 2011. ISSN: 2175-1609. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/223>

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Coleção docência em formação. Série educação infantil. 2. Ed.- São Paulo, 2013.

HENZ, Celso I. et al. Formação permanente de educadores como práticas de gestão escolar democrática para uma educação humanizada. In: CORTE, Marilene G. D. et al. (Org.). Interfaces entre políticas, gestão educacional e formação docente. Santa Maria, RS, Brasil. Laboratório de Pesquisa, CE, 2014. p. 241-260.

HONNEF, Cláudia. O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL ' 04/10/2018 294 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Centra. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6519729

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMMS, Christine; GRANLUND, Mats. Participation: are we there yet. Australian Occupational Therapy. v.61. oct. 2014. p. 291-292.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. In: Educação e Sociedade, nº 96. Campinas: CEDES, 2006, p. 797-818.

KUHLMANN JR, Moisés (2005). "Educação Infantil e currículo". In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados.

KUHLMANN JR, Moisés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

Magalhães, Cassiana. Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013. Orientador: Suely Amaral Mello.

MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas Escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Alda Junqueira, 1945 Textos de Alda Junqueira Marin, professora [recurso eletrônico]/Alda Junqueira Marin. - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019. P. 105- 115. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/337800954_TEXTOS_DE_ALDA_JUNQUEIRA_MARIN_PROFESSORA

MARIN, Alda Junqueira, 1945- Textos de Alda Junqueira Marin, professora [recurso eletrônico] / Alda Junqueira Marin. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019.
 MATOS, S. N. Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de PósGraduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Orientadora: Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes.

MEDEIROS, Bruna de Assuncao. O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/AEE NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: DESAFIOS DA INCLUSÃO ' 12/07/2017 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5311789

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A.L.; MELLO, S. A. (Org.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENDES, E. G. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2. p. 131-146.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENTGES, Ir. Manuir José; TROIS, Loide Pereira (Orgs.). Diretrizes da educação infantil Marista. Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista. Gerência Educacional. Porto Alegre: CMC, 2015.
 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008^a.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? Revista Integração. Brasília, ano 08, n. 20, p. 37-39, 1998.

MUCH, Liane Nair. necessidades formativas para a docência em geografia na educação básica' 03/08/2017 205 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Centra. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5051326

Nóvoa, António (2009). Professores - Imagens do futuro Presente. Lisboa: Educa

Nóvoa, António (2011). Travelling, Not Arriving: an Intellectual Journey. Educators of the Mediterranean: Up Close and Personal (Ronald Sultana, ed.). Rotterdam: Sense Publishers, pp. 197-207.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 522-545, Março de 2017. ISSN:2448-0959

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Márcia Regina dos. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS. Curitiba: CRV. P. 29-42. 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PADILHA, R. P. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola, São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. Educação Infantil: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). Interações, Lisboa, v. 14, n. 49, p. 153-172, set./dez. 2018.

PEDROSA, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: Uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(3), 431-442.

PEREIRA, Eliane Martins. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: RELAÇÕES COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO' 05/11/2018 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7554042

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. APRENDIZAGEM DOCENTE DO PROFESSOR ORIENTADOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA' 06/09/2017 283 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5334192

PIMENTEL, S. G. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 139-155.

PIMENTA, Selma. Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHO, Carolina Santos Barroso de. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E PERSPECTIVAS SUPERADORAS' 31/03/2017 276 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Centra. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5031819

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2012.

Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. /Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000. 22 p.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REHABILITATION INTERNATIONAL. Carta para o Terceiro Milênio, 1999. Londres, 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 29 set. 2012.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROCHA, Aristeu Castilhos da; POZZEBON Maria Catharina Lima. Reflexões sobre a práxis: as vivências no estágio supervisionado em história. In: História & Ensino, v. 19, n. 1, p. 71-98, 2013. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2013v19n1p71>

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., & Oliveira, Z. de M. R. de. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008>.

ROSSI; Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia. A formação continuada sob análise do professor escolar. São Paulo: Unesp, 2013. P. 09-39. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113712/ISBN9788539304196.pdf?sequence=1>

Salamanca – Espanha, 1994. FOUCAULT, Michel. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. Educação Inclusiva: O Professor Mediando Para a Vida. EDUFBA, 2009.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M.. Inclusão em educação: uma visão geral. In: Santos, M. P. dos; PAULINO, M. M.. Inclusão em Educação. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHAFFER, H. R. Joint involvement episodes as context for development. In: McGURK, H. (ed.) Childhood social development. contemporar perspectives. Hove, Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

SCHNEIDER, Diana Alice. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EFEITOS DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL' 28/08/2017 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5323397

SCHORN, Andreia Aparecida Liberali. O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, TEMPOS, AÇÕES E O LUGAR DOS BEBÊS ' 23/01/2018 82 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6333217

SCREMIN, Greice; ISAIA, Silvia Maria De Aguiar. Pedagogias universitárias: as influências das diferentes áreas do conhecimento na atuação docente. Educação & Pesquisa, v. 44, 2018, p. 1-18.

SHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar., 2010.

SERRANO, A. M.; AFONSO, J. L. Educação pré-escolar em contextos inclusivos: reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão, Revista da Educação Especial*, Brasília, n. 10, p. 7-28, 2010.

SILVA, L. C. da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 691–702, 2015. DOI: 10.21723/riace.v10i5.7920. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, L. C. Formação de professores a distância: desafios e possibilidades. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. *Educação Especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. P. 247-260.

SILVA, Leandro Brutti da. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES POPULARES: Um olhar intercultural. ' 19/07/2018 89 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6404820

SILVA, Otto Marques da. *Epopéia ignorada*. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

SILVA, Ticiane Arruda da. a infância em uma perspectiva inclusiva: análise sobre as diretrizes curriculares de santa maria/rs ' 23/08/2017 81 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5321240.

SOUZA, João Francisco de. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Bagaço, 2006.

STANGHERLIN, Thais Virginea Borges Marchi. NARRATIVAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: A HISTÓRIA DE ARTHUR ' 03/12/2018 168 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7600555

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *Revista AATR*, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politiclas-Publicas>. Acesso em: 21/06/2011.

TOLEDO, Elizabete Humai de. *Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2011.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. O IMAGINÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DE UMA CULTURA COLABORATIVA ' 07/11/2017 174 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5295500

VESTENA, Natana Pozzer. PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DO CONJUNTO DE PROCESSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ' 17/07/2017 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5312177

VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan/abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>

VITÓRIA, T., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos de adaptação na creche. Cadernos de Pesquisa. n. 86, p. 55-64, ago. 1993.

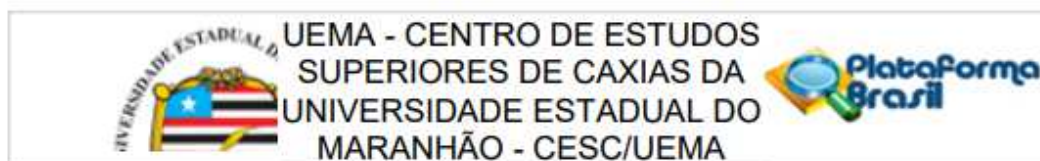
XAVIER, maira da Silva. ACESSIBILIDADE CURRICULAR: REFLETINDO SOBRE CONCEITOS E O TRABALHO PEDAGÓGICO ' 24/10/2018 93 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7602096

ZAVAREZE, T. E. A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão, UFSC, Brasil; 2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt, O portal dos psicólogos. Acesso em: 20 ago. 2017.

ZORTÉA, A. M. Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: IVONE DAS DORES DE JESUS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53670121.4.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.177.486

Recomendações:

Não há recomendações pertinentes ao projeto proposto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1829902.pdf	11/10/2021 22:22:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	11/10/2021 22:22:17	IVONE DAS DORES DE JESUS	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	11/10/2021 22:17:24	IVONE DAS DORES DE JESUS	Aceito
Outros	Oficio_de_encaminhamento_do_projeto.pdf	11/10/2021 22:16:06	IVONE DAS DORES DE JESUS	Aceito
Outros	Declaracao_de_isencao_de_conflito_de_interesse.pdf	11/10/2021 22:13:44	IVONE DAS DORES DE JESUS	Aceito
Outros	Declaracao_de_autorizacao_da_instituicao_sme.pdf	11/10/2021 22:11:02	IVONE DAS DORES DE JESUS	Aceito
Outros	Declaracao_de_autorizacao_da_instituicao_colegio.pdf	11/10/2021 22:07:41	IVONE DAS DORES DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	11/10/2021 21:54:53	IVONE DAS DORES DE JESUS	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6282

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado Formação Continuada de Professores da Educação Infantil na Perspectiva da Educação Inclusiva, que será realizada na Creche Dorotea Cristo de Oliveira, localizada no Bairro Boa Vista, nº 749, Zona Urbana, Picos-PI, cujo pesquisador responsável é a Sr(a) Ivone das Dores de Jesus, professora da Universidade Estadual do Maranhão.

O estudo tem como objetivo geral analisar o percurso formativo de formação continuada dos professores da Educação Infantil da Creche pública municipal de Picos-Piauí, no âmbito da Educação Inclusiva. Os objetivos específicos são: Investigar o perfil docente acerca da formação continuada em educação inclusiva; Verificar se a formação dos professores possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para inclusão de alunos com deficiência; Identificar as dificuldades dos professores quanto ao percurso formativo na Educação Inclusiva; Apontar os desafios dos professores da Educação Infantil em relação aos alunos com deficiência; Investigar como acontece a política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Picos-Piauí, na área da Educação Inclusiva; Criar material impresso e multissemiótico sobre educação inclusiva na educação infantil para auxiliar os professores para que proporcionem educação de qualidade para todos.

A presente pesquisa oportunizará a análise do percurso formativo docente no contexto da educação inclusiva. Concomitantemente, permitirá a reflexão acerca dos desafios encontrados no âmbito de uma educação para todos na etapa da educação infantil. Com isso deseja-se contribuir na formação continuada de professores, possibilitando uma postura crítica e atuante perante a realidade escolar, na perspectiva da educação inclusiva. Desta forma, instiga a busca de estratégias com o objetivo de reparar as dificuldades encontradas na sua prática, possibilitando assim os alunos uma educação inclusiva de qualidade.

Sua participação será de forma voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada, realizada individualmente de forma escrita. A data, hora e local serão definidos pelo(a) senhor(a) em consonância com o pesquisador, levando em consideração o período pandêmico do COVID-19, tomando todas recomendações da Organização Mundial de Saúde.

Toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos, embora ínfimos. Esta pesquisa procura analisar o percurso formativo de formação continuada dos professores da Educação Infantil no âmbito da Educação Inclusiva, tendo como foco os professores enquanto protagonistas no processo e nas ações destas. O risco que os participantes possam ter durante as reuniões é algum desentendimento entre os participantes, constrangimento ou desconforto, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, mas que seja contornado através da intervenção do pesquisador o qual se comprometerá em tomar todas as providências para minimizar a situação e estará disponível para sanar todas as dúvidas e solucionar qualquer desentendimento através do diálogo durante toda a pesquisa, levando em consideração o período de adaptação na volta as aulas de forma híbrida, corre o risco de contágio do vírus COVID-19, no qual será tomado todas as medidas de precaução recomendadas pelo Ministério da Saúde.

Essa pesquisa poderá contribuir na formação continuada de professores, possibilitando uma postura crítica e atuante perante a realidade escolar, na perspectiva da educação inclusiva. Desta forma, instiga a busca de estratégias com o objetivo de reparar as dificuldades encontradas na sua prática, possibilitando assim aos alunos uma educação inclusiva de qualidade. O(a) senhor(a) terá total liberdade para decidir se continua ou não como participante da pesquisa. A pesquisadora lhe assegurará sigilo absoluto sobre sua participação e, ainda, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada, evitando a sua identificação.

Ainda lhe será garantido o direito ao ressarcimento de eventuais despesas a tudo que for necessário ao estudo, por meio de pagamento direto ao(a) senhor(a), mediante comprovação de gastos financeiros efetuados em decorrência da pesquisa, e jamais lhe será solicitada a renúncia ao direito à indenização. Se depois de consentir sua participação, o(a) senhor(a) desistir de continuar, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Finalmente, tendo o(a) participante 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 eu DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

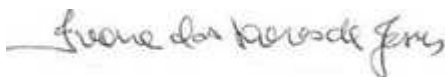
Pesquisador(a) Responsável: Ivone das Dores de Jesus, telefone para contato (98) 98848-2463, E-mail ivonedasdores@hotmail.com.

Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), CAMPUS SÃO LUÍS (campus 1), Cidade Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva N.º 1000 – Jardim São Cristovão – São Luis/MA, CEP: 65.055-310. Fone (98) 3228-2634.

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.

Picos-PI, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante



Ivone das Dores de Jesus CPF 252874353-04
Pesquisador responsável
Conselho de Classe

Rogério Leal de Sousa RG:3.073.020
Pesquisador participante

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR(A)

1 – Questionário de perfil para os professores da Escola Municipal de Educação Infantil Dorotea Cristo de Oliveira.

Sexo: () Feminino () Masculino
Idade:
Tempo de serviço:
Vínculo: () Temporário () Efetivo
Tempo de trabalho na escola:
Modalidade que atua na escola: () Ensino Regular () Práticas Educativas

2 – Formação Acadêmica

Curso/Graduação:
Ano da Graduação:
Instituição em que se formou: () Pública () Privada
Possui outro curso de graduação: () Sim () Não
Se sim, qual o curso?
Ano de conclusão :
Instituição: () Pública () Privada
Possui curso de pós- graduação? Sim() Não () Em andamento ()
Se a resposta for positiva, em qual nível e em que? () Especialização () Mestrado () Doutorado

3- Desenvolvimento docente

3.1 O que você entende por educação inclusiva? _____
3.2 Como você se percebe diante do processo de inclusão do aluno com deficiência? _____
3.3 Como você tem buscado adquirir conhecimentos necessários para desenvolver sua prática com a diversidade de alunos, dentre eles os com deficiência? _____
3.4 Qual a responsabilidade que você atribui a sua prática docente em relação aos alunos com

deficiência?

3.5 Aponte algumas dificuldades e ou facilidades que você enfrenta para se comunicar com o deficiente?

4- Formação continuada

4.1 Você participou nos últimos três anos de formação continuada específica sobre educação inclusiva? Caso a resposta seja sim, relate um pouco sobre.

4.2 Participou de outros cursos de capacitação docente? Caso a resposta seja sim, relate um pouco sobre a experiência. Caso seja não, você gostaria de participar de curso de formação continuada? Por quê? Quais?

4.3 Acontece Formação Continuada para os professores na escola ou na Secretaria Municipal de Educação de Picos? Caso seja Sim, fazer um breve relato sobre a capacitação. Se for não, você considera importante para o desenvolvimento docente, por quê?

4.4 A secretária Municipal de Picos, oferece formação continuada para os professores na perspectiva da educação inclusiva, pensada pelos professores? Caso seja Sim, fazer um breve relato sobre a capacitação. Se for não, você considera importante para o desenvolvimento docente, por quê?

4.5 Seu curso de graduação possibilitou formação adequada para receber aluno com deficiência?

4.6 Você considera que o seu trabalho como professor está contribuindo para que seus alunos possam enfrentar os problemas decorrentes das questões de inclusão das pessoas com deficiência?

APÊNDICE C- Instruções para Utilização do Instrumento Pedagógico



Qual a finalidade de um mapa ?



- Identificar habilidades e dificuldades no processo de aprendizagem;
- Planejar Objetivos e Metas de aprendizagem a curto, médio e longo prazo;
- Fornecer Subsídios para a formação continuada dos docentes na perspectiva inclusiva desde a educação infantil.

Mapa da Inclusão - pág. 1

A educação que queremos

- Movimento Educação para Todos;
- Leis e Diretrizes para Inclusão;
- Desenvolvimento Integral das Crianças;
- Formação Docente;
- Práticas Pedagógicas Inclusivas;
- Ajustes Necessários.



Mapa da Inclusão - pág. 2

Aportes legais

- Escola para cegos (1854);
- Escola para surdos (1857);
- Escola para deficiências mentais (1926);
- Atendimento a superdotados (1945);
- APAE (1954);
- LDBEN, lei nº 4.024/61 - Atendimento;
- CF/88 - Direito a Educação;
- LDB/96 - Assegurar recursos para NEE;
- PNEE/2008;
- LBi/2015 - Adaptações Curriculares/Ajustes;
- BNCC/2017 - Conjunto de apdz essenciais;

Mapa da Inclusão - pág. 3

Indicação de leitura



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- Política Nacional de Educação Especial

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- L13146

Clique nos botões para ser direcionado.

Mapa da Inclusão - pág. 4

O mapa como documentação pedagógica

Instrumento metodológico de observação, reflexão e avaliação

INTENCIONALIDADE / REGISTRO / ESCUTA

Estratégia Pedagógica

Refletir e Planejar

Articulação Transição



Mapa da Inclusão - pág 5

A prática da **Documentação Pedagógica** exige intencionalidade/objetivo, conhecimento, interesse e sensibilidade para a observação, a escuta e o registro de diferentes formas do trabalho desenvolvido, assim como a reflexão sobre esses registros, a fim de compreender a criança, suas linguagens, sua lógica de pensamento, seus interesses, sua representação do mundo e sua forma de aprender.

Mapa da Inclusão - pág 6

Verbo
Documentar

O ato de produzir registros; Fotografia, anotação, filmagem, produções das crianças.

Substantivo
Documentação

O produto comunicado; Diversos formatos: vídeo, livreto, folheto, portfólio, mini histórias, painéis...

Conceito
Documentação Pedagógica

A estratégia pedagógica; O modo de fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico.

Mapa da Inclusão - pág 7

Oportunidade de aprendizagem

Exige colaboração - Escola e Família

CONHECIMENTO

Criança

Pedagógico

Articulação Transição

Mapa da Inclusão - pág 8

Mapa da inclusão

- Instrumento Pedagógico;
- Individualizar e Personalizar o processo de Aprendizagem;
- Refletir ações necessárias;
- Direcionar o planejamento.

Estimular a implementação de práticas pedagógicas inclusivas desde a Educação Infantil.



Mapa da Inclusão - pág 9

Eliminar barreiras e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

- Inspirado no PEI;
- Documento coletivo, democrático e flexível;
- Centrado na pessoa/criança;
- Permite direcionamento da vida escolar da criança;
- Auxilia no processo educativo; Refletir habilidades dificuldades;
- Metas: curto, médio e longo prazo;
- Compõe a Documentação Pedagógica.

Mapa da Inclusão - pág 10

Como organizar ?

Instrumento Pedagógico para Facilitar a Inclusão na Educação Infantil

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Diagnóstico inicial

Relatório Pedagógico

Mapa da Inclusão



Mapa da Inclusão - pág 11

Diagnóstico Inicial

Participantes

1. **Pai/Mãe ou Responsável**
Processo de escuta da família

2. **Profissionais da Educação Infantil**
Buscar conhecer para acolher

3. **Profissionais Externos**
Atuam no atendimento da criança

Clique no botão abaixo para fazer o Diagnóstico Inicial



Mapa da Inclusão - pág 12

Observar - Escutar Refletir - Planejar

- Identificação da Criança;
- Composição Familiar;
- Saúde;
- Sobre os primeiros anos de vida;
- Personalidade e comportamento da criança;
- Hábitos Diários;
- Informações Pedagógicas;
- Extras.



Mapa da Inclusão - pág. 13

Relatório Parecer Pedagógico

- Incluir os relatórios da criança: mensais/bimestrais/semestrais;
- Acompanhar o desenvolvimento da criança;
- Avaliar áreas de desenvolvimento da EI: Socialização, Cognição, Linguagem, Autocuidado e Desenvolvimento da Criança; Descrever possíveis NEE.



Mapa da Inclusão - pág. 14

Mapa da Inclusão

Orienta o processo de Inclusão

1. Identificar Habilidades e Dificuldades

2. Objetivos e Metas de Aprendizagem

3. Subsídios para o Planejamento

Clique no botão abaixo para baixar o Mapa da Inclusão



Mapa da Inclusão - pág. 15

Orientar o Planejamento

- Diagnóstico Inicial;
- Relatório Pedagógico;
- Mapa da Inclusão.



Mapa da Inclusão - pág. 16

Mapa da Inclusão

"Se o que pretendemos, é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças." (MANTOAN, 2003, p.14).

Mapa da Inclusão - pág. 17

Vamos juntos neste movimento ?

Mapa da Inclusão - pág. 18

Mapa da Inclusão como Instrumento Pedagógico na Educação Infantil

Organização: Rogério Leal de Sousa, mestrando em Educação Inclusiva em Rede-PROFEI na Universidade Estadual do Maranhão.

Orientadora: Profª Drª Ivone das Dores Jesus, professora da Universidade Estadual do Maranhão

Colaboradora: Dra. Alessandra Lopes de Oliveira Casteline, professora da Universidade Federal do Piauí.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PROFEI

