

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL

Raíssa Anahy Machado

**O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO
DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS**

Santa Maria, RS
2022

Raíssa Anahy Machado

**O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE UMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiane Negrini

Santa Maria, RS
2022

Machado, Raíssa Anahy
O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de
uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS / Raíssa
Anahy Machado.- 2022.
85 p.; 30 cm

Orientadora: Tatiane Negrini
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Inclusão 2. Educação Especial 3. Educação Infantil
4. Práticas pedagógicas I. Negrini, Tatiane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, RAÍSSA ANAHY MACHADO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Raíssa Anahy Machado

**O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE UMA
ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 04 de março de 2022.

Tatiane Negrini

**Tatiane Negrini, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Fabiane Bridi

Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)

Leticia Fleig Dal Forno

Leticia Fleig Dal Forno, Dra. (UniCesumar)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Concretizo mais um grande sonho da minha vida: o Mestrado! Muitas pessoas foram importantes nesta trajetória, e a elas tenho muito a agradecer.

A Deus, pela vida, por ter me sustentado até aqui, por todo o amor e cuidado e bênçãos recebidas.

A minha amada família, meus pais Licemara e Fladenir, minha avó Marlene e meu irmão Douglas, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando, me amando, me incentivando a buscar meus sonhos, acreditando em mim e fazendo de tudo pela minha felicidade. Esta conquista é para vocês! Amo muito vocês!

Ao meu companheiro, João Henrique, por todo o apoio nos momentos de dificuldade e por me encorajar sempre, pela escuta e conversas compartilhadas, pela compreensão das minhas ausências. O teu suporte diário foi essencial na construção deste trabalho. Te amo demais!

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Tatiane Negrini, pelo acolhimento, compreensão, confiança em mim depositada e aprendizagens construídas. Muito obrigada pelo carinho!

As professoras da banca, Leticia Fleig Dal Forno e Fabiane Romano de Souza Bridi, pelo aceite do convite, pela leitura e contribuições a este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da UFSM, pelas aprendizagens e oportunidade de me qualificar.

À instituição que aceitou a realização desta pesquisa, assim como, equipe gestora e professores, sem os quais não teria alcançado o objetivo deste estudo.

A todas as pessoas que me incentivaram na realização deste sonho.

Minha gratidão a todos vocês!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves (2001)

RESUMO

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS

AUTORA: Raíssa Anahy Machado

ORIENTADORA: Tatiane Negrini

O presente estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e surgiu a partir das experiências vivenciadas e observações realizadas ao longo da vida acadêmica e atuação profissional. Dessa forma, a questão que guiou esta pesquisa foi: de que modo são organizadas as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS para assegurar a inclusão e aprendizagem de crianças público alvo da Educação Especial? Nessa perspectiva, o objetivo geral foi investigar as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS, no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público alvo da Educação Especial. Os objetivos específicos foram: a) Identificar as concepções dos professores e da gestão escolar referente ao processo de inclusão na educação infantil; b) Diagnosticar os desafios encontrados pelos professores no decorrer do processo de inclusão em turmas de Educação Infantil; c) Analisar a organização dos planejamentos e práticas pedagógicas dos professores para a inclusão; d) Analisar as ações desenvolvidas pela gestão escolar a fim de contribuir nas práticas pedagógicas dos professores; e) Produzir uma diagramação do fluxo de ações para a promoção da educação inclusiva. Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, pois utilizou como base uma única instituição escolar. A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista narrativa semiestruturada com oito sujeitos. A análise dos dados foi desenvolvida na proposta de Análise de Conteúdo, organizando os aspectos mais relevantes para a constituição desta pesquisa, a partir da categorização do conteúdo. Sendo assim, surgiram três categorias: “O processo de inclusão na Educação Infantil: concepções dos professores e equipe gestora”; “Práticas pedagógicas na Educação Infantil: planejamento e estratégias metodológicas”; “Desafios encontrados pelos professores e equipe gestora durante o processo de inclusão”. O produto resultante desta investigação se deu através de uma diagramação do fluxo de ações de uma escola para a promoção da Educação Inclusiva, pensado e estruturado para servir como modelo, abrangendo os caminhos básicos e os caminhos pedagógicos que uma proposta da educação inclusiva precisa na escola.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Especial. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

THE PROCESS OF INCLUSION IN CHILD EDUCATION: A STUDY OF A SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF CACHOEIRA DO SUL/RS

AUTHOR: Raíssa Anahy Machado

ADVISOR: Tatiane Negrini

The present study is linked to the Research Line Pedagogical Management and Educational Contexts, of the Graduate Program in Public Policies and Educational Management at the Federal University of Santa Maria - UFSM, and emerged from the experiences and observations made throughout academic life. and professional performance. In this way, the question that guided this research was: how are the pedagogical practices of teachers from a kindergarten school in the city of Cachoeira do Sul/RS organized to ensure the inclusion and learning of children who are the target audience of Special Education? In this perspective, the general objective was to investigate the pedagogical practices of teachers of an Early Childhood Education school in the city of Cachoeira do Sul/RS, with regard to the process of inclusion and learning of children who are the target audience of Special Education. The specific objectives were: a) To identify the conceptions of teachers and school management regarding the process of inclusion in early childhood education; b) Diagnose the challenges faced by teachers during the process of inclusion in Early Childhood Education classes; c) Analyze the organization of teachers' pedagogical plans and practices for inclusion; d) Analyze the actions developed by school management in order to contribute to the pedagogical practices of teachers; e) Produce a diagram of the flow of actions for the promotion of inclusive education. This research followed a qualitative approach, of the case study type, as it used a single school institution as a basis. Data collection was performed through a semi-structured narrative interview with eight subjects. Data analysis was developed in the Content Analysis proposal, organizing the most relevant aspects for the constitution of this research, from the content categorization. Thus, three categories emerged: "The process of inclusion in Early Childhood Education: conceptions of teachers and management team"; "Pedagogical practices in Early Childhood Education: planning and methodological strategies"; "Challenges encountered by teachers and management team during the inclusion process". The resulting product of this investigation took place through a diagramming of the flow of actions of a school for the promotion of Inclusive Education, designed and structured to serve as a model, covering the basic paths and pedagogical paths that a proposal of inclusive education needs in school.

Keywords: Inclusion. Special Education. Children Education. Pedagogical practices.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

TABELA

Tabela 1 - Caracterização dos sujeitos de pesquisa41

QUADRO

Quadro 1 - Síntese metodológica da pesquisa.....45

FIGURA

Figura 1 - Ações da escola para promoção da Educação Inclusiva62

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO À PESQUISA	12
2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	19
3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BUSCA PELO DIREITO DAS CRIANÇAS	26
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
5 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	39
5.1 Questões de pesquisa	39
5.2 Caracterização do local e dos sujeitos de pesquisa	40
5.3 Instrumento de coleta de dados	42
5.4 Análise dos dados	44
6 O DELINEAMENTO DAS NARRATIVAS: O QUE PROFESSORES E EQUIPE GESTORA NOS CONTAM	47
6.1 O processo de inclusão na Educação Infantil: concepções dos professores e equipe gestora	47
6.2 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: planejamento e estratégias metodológicas	52
6.3 Desafios encontrados pelos professores e equipe gestora durante o processo de inclusão	57
6.4 Diagramação do fluxo de ações da escola para promoção da Educação Inclusiva	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A - Termo de confidencialidade	71
APÊNDICE B - Parecer Comitê de Ética	73
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	76
APÊNDICE D - Carta de apresentação à escola	79
APÊNDICE E - Autorização para realização da pesquisa	81
APÊNDICE F - Solicitação de dados iniciais	82
APÊNDICE G - Entrevista narrativa para equipe gestora	83
APÊNDICE H - Entrevista narrativa para professores	84
APÊNDICE I - Diagrama do fluxo de ações da escola para promoção da Educação Inclusiva	84

1 INTRODUÇÃO À PESQUISA

Antes de apresentar a proposta dessa pesquisa considero importante partilhar alguns marcos durante minha trajetória pessoal e profissional até aqui. As experiências partilhadas serviram de alicerce para determinar minhas escolhas, construir meus saberes e sobretudo, me constituir uma pesquisadora. Desse modo, inicio resgatando alguns fatos da infância que foram decisivos para que eu optasse pela área da educação.

Adentrei o ambiente escolar aos quatro anos de idade, em uma instituição pública de Ensino Fundamental do pequeno e pacato município de Novo Cabrais. Diariamente, a brincadeira era a mesma, meu quarto se transformava em uma sala de aula, minhas bonecas em alunas e adivinhe quem era a professora? Aquela menina que era pequena de tamanho, mas gigantesca em seus sonhos. Desde muito pequena fui incentivada pelo meu pai com livros e estimulada pela minha mãe com atividades, então, antes mesmo de ingressar a 1ª série já estava alfabetizada.

O tempo foi passando e a chegada da adolescência trouxe muitas dúvidas a respeito de qual profissão seguir, professora já era quase uma das últimas opções. Conclui a 8ª série do Ensino Fundamental e por incentivo dos meus pais ingressei no Curso de Magistério, no Colégio Nossa Senhora Medianeira, que fica situado no município de Candelária.

Foi um período de muita insegurança e medo do novo, as mudanças sempre me trazem insegurança. Era um colégio maior em uma cidade maior, precisava pegar o ônibus e fazer uma viagem de meia hora diariamente para me deslocar até o município vizinho. Mas diante de todo o nervosismo, fui muito bem acolhida e rapidamente criei novos laços de amizade.

No decorrer do curso, tive muitas vivências e experiências transitando em diferentes escolas através da monitoria e atividades voluntárias, momentos estes que me proporcionaram um grande crescimento, pois, aos poucos aquela menina tímida e acanhada estava encorajando-se e transformando-se em uma profissional da educação. Foi durante as práticas do curso que percebi que o desejo e encantamento por lecionar nunca tinham sido abandonados, havia passado apenas por uma fase de “adolescente insegura” em um mundo vasto de opções.

Conclui os três anos de estudos em 2014 e precisava realizar o estágio curricular de seis meses para obter o título de professora de educação infantil e anos

iniciais. Por estar em um período de estágio e ter decidido me dedicar apenas a este, não prestei vestibular naquele semestre, mas tinha realizado a prova do ENEM no ano anterior e por curiosidade para ver a colocação em que ficaria me inscrevi na seleção do PROUNI, colocando como opção o curso de Pedagogia.

Para minha surpresa e grande felicidade, minha colocação foi excelente e consegui uma vaga para ingressar na graduação tendo uma bolsa de estudos de 100%. Não poderia perder a oportunidade e encarei mais essa dívida que surgia em minha vida, realizei minha matrícula e então comecei a cursar Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil, no município de Cachoeira do Sul.

O momento era de muitas construções e reflexões, à medida em que me eram apresentadas as leituras de José Carlos Libânio, Paulo Freire, Heloísa Lück, entre tantos outros autores renomados na área da educação. As “mesas redondas” e discussões realizadas em sala de aula me inquietavam e aguçavam o desejo de lecionar, para que eu pudesse fazer a diferença na vida das crianças e contribuir para a sociedade.

Cursando o sexto semestre de Pedagogia, no ano de 2017, eis que meu desejo se realiza, enfim, tenho a minha turma! Através da indicação da minha professora da graduação conquistei a minha primeira experiência profissional, assumindo uma turma de Educação Infantil na rede privada de ensino de Cachoeira do Sul, onde permaneço até hoje. Quando adentrei a turma, com 15 crianças de 2 anos de idade, percebi o quão desafiador seria acalmar os choros (período de adaptação, para a maioria das crianças era o primeiro contato com a instituição escolar), transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor, interessante e desafiador aos pequenos.

Aos poucos fui me constituindo como professora, trocando ideias com os pares e relacionando teoria e prática, como afirma Freire (2001, p.79) “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.” Foi aí, que surgiram novas trilhas pela paixão de ensinar: a Educação Infantil, o faz de conta, as brincadeiras de roda, o mundo fantástico das histórias.

Foi em razão de um aluno desta minha primeira turma de docência, que iniciei leituras a respeito da Educação Especial, na época ele estava em processo de investigação para um possível laudo de Transtorno do Espectro Autista. Então, a área da Educação Especial e a prática inclusiva me despertavam um grande interesse, a partir daí, todas as próximas turmas de Educação Infantil em que

lecionei até o presente momento tiverem matriculados alunos público-alvo da Educação Especial e eu pude vivenciar na prática ao longo desses anos o quão desafiador é o processo de inclusão e também os diversos fatores que envolvem esse processo, ou seja, o professor não é o único responsável.

Conclui a graduação em Pedagogia no ano de 2018 e dentro de pouco tempo iniciei a especialização em Educação Especial e Inclusiva. Recentemente, no ano de 2021, assumi um contrato de 20h do município de Cachoeira do Sul em uma escola de educação infantil, após o término do ano letivo pedi a rescisão deste contrato. A pouco, em janeiro de 2022 assumi um contrato no Estado, onde irei assumir uma turma de 2º ano, um novo desafio vem por aí, a primeira experiência com uma turma de alfabetização, e com certeza, com este novo desafio muitas aprendizagens e vivências significativas também somarão na minha caminhada.

Confrontando as leituras e estudos realizados durante a especialização com as vivências e experiências nas escolas em que perpasssei, pude perceber uma dicotomia entre a prática do processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e o que as políticas públicas educacionais nos trazem, ou seja, nas políticas tudo está muito lindo, mas o que acontece na realidade está um tanto quanto distante e aí trago algumas provocações, “Quem é o responsável pelo processo de inclusão?”; “Para incluir basta garantir o acesso a escola regular?”; “Todo aluno público-alvo da Educação Especial está tendo seus direitos garantidos?”; “Quem é o responsável pela aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial?”. Diante dessas observações e provocações, proponho esta pesquisa para ser desenvolvida neste curso de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

As políticas públicas de inclusão escolar na área da Educação Especial provocaram mudanças no sistema educacional brasileiro, sobretudo a partir dos anos 2000, com o acesso expressivo de alunos publico alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

O processo de inclusão é uma realidade cada vez mais comum nas escolas regulares e se institui como um movimento de direito das crianças público da Educação Especial de vivenciar trocas junto a outras crianças. Entretanto, esse processo não se resume a apenas matricular o aluno em uma escola regular para que ele socialize com os pares, vai muito além como defende Carvalho (2005, p. 05):

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

A Educação Especial é definida no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 40).

A inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, por si só não garante seu sucesso escolar, tampouco sua permanência nesse lugar. Para uma educação inclusiva de qualidade é preciso respeitar e valorizar as individualidades desse cada aluno, proporcionando as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral e sua participação efetiva na construção do conhecimento. Sendo assim, cabe a instituição buscar caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, percebendo as especificidades do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno matriculado.

A escola é um universo social, onde serão vivenciados momentos ricos que possibilitarão descobertas, trocas, novas interações, superação de limitações e aprendizagens significativas, aí a importância das crianças público da Educação Especial frequentar a escola regular, como apresenta a Declaração de Salamanca.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 09).

De acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.23). Conforme referendado nas políticas públicas educacionais, a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, pois é nesta etapa que se desenvolvem as bases necessárias para a construção do

conhecimento e seu desenvolvimento global, bases estas importantíssimas para todas fases da vida que virão a seguir.

Segundo Mendes (2010, p. 47-48):

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. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Uma escola inclusiva, desde a educação infantil, implica em pensar e repensar seus espaços, tempos, formação docente, recursos pedagógicos e profissionais. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais, por vezes, toda a responsabilidade do processo de inclusão incidi no professor e na sua ação pedagógica. Contudo, é relevante considerar que a prática pedagógica em sala de aula está atrelada aos pontos referidos anteriormente, então, se o professor não tiver recursos e meios adequados ele não conseguirá executar de maneira satisfatória as suas ações. Desse modo, diretor escolar, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor, professor da sala regular, professor de Educação Especial, funcionários, pais, alunos e profissionais especializados precisam agir coletivamente para que o processo de inclusão aconteça em seu sentido integral, pois ele depende de toda a comunidade escolar.

Depois de mais de vinte anos de legislação para educação inclusiva ainda é necessário pesquisar, estudar e discutir sobre este tema para que a educação inclusiva deixe de ser apenas uma imposição, um aspecto garantido na legislação, e passe a ser uma realidade em todas as escolas regulares e vista como algo essencial. A inclusão requer uma reorganização do sistema educacional de forma a garantir o acesso, permanência e condições de aprendizagem a todos os sujeitos.

Diante disso, a realização desta pesquisa torna-se relevante para que possa refletir sobre a visão de que o processo de inclusão é de responsabilidade apenas do professor da sala regular e do educador especial. Uma gestão de óptica democrática e participativa é o meio mais promissor para se efetivar a escola inclusiva, uma escola de todos para todos. Mendes (2002, p.17) determina alguns

aspectos pertinentes para concretização de uma escola inclusiva, adaptação curricular, gestão escolar e proposta pedagógica.

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados pela escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar e pelos paradigmas norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Entende-se, ainda, que essa pesquisa possa contribuir com todos os atores envolvidos no processo de inclusão, no intuito de refletir sobre o seu papel e suas ações para o desenvolvimento dos alunos público da Educação Especial dentro da escola regular, e conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais ética e que valorize seus indivíduos a partir de suas potencialidades.

Fundamentado nesta compreensão de escola inclusiva, percebendo os alunos público da Educação Especial como um ser histórico-cultural de direitos, este estudo parte da seguinte **indagação**: de que modo são organizadas as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS para assegurar a inclusão e aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial?

A partir desta problemática, o **objetivo geral** tem como intuito investigar as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS, no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial.

Para uma abordagem mais específica da temática e para um delineamento do estudo, constituíram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as concepções dos professores e da gestão escolar referente ao processo de inclusão na Educação Infantil;
- b) Diagnosticar os desafios encontrados pelos professores no decorrer do processo de inclusão em turmas de Educação Infantil;
- c) Analisar a organização dos planejamentos e práticas pedagógicas dos professores para a inclusão;
- d) Analisar as ações desenvolvidas pela gestão escolar a fim de contribuir nas práticas pedagógicas dos professores;

e) Produzir uma diagramação do fluxo de ações para a promoção da educação inclusiva.

Deste modo, no *capítulo 1 – Introdução à pesquisa*, é narrado a história acadêmica e profissional da pesquisadora, bem como os processos que envolveram a problematização desta pesquisa.

No *capítulo 2 – Histórico das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva*, é apresentado a trajetória das políticas públicas para Educação Especial e Inclusiva e a história da Educação Especial, destacando a importância do atendimento desta modalidade na escola regular.

O *capítulo 3 - Trajetória da Educação Infantil: a busca pelo direito das crianças*, trata sobre a história da infância e como o conceito de criança foi modificando-se ao longo do tempo, trazendo as principais políticas públicas para o direito à educação de qualidade para as crianças pequenas.

No *capítulo 4 – Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil são abordadas estratégias que auxiliam nas práticas pedagógicas dos professores, a fim de promover a inclusão, como ensino colaborativo, planejamento individualizado, afetividade, parceria com a família e profissionais externos.*

O *capítulo 5 – Abordagem metodológica da pesquisa*, foi construído no intuito de caracterizar a pesquisa, quem são seus sujeitos, apresentar os procedimentos para coleta de dados e o método de análise.

No *capítulo 6 – O delineamento das narrativas: o que professores e equipe gestora nos contam*, apresentamos as narrativas dos sujeitos da pesquisa, bem como, suas compreensões e concepções em relação às categorias desta pesquisa. Ainda, apresenta o produto resultante desta investigação, uma diagramação do fluxo de ações da escola para a promoção da Educação Inclusiva.

O *capítulo 7 – Considerações finais*, busca refletir acerca das respostas obtidas através da problematização inicial realizada e, ainda, provoca outros questionamentos para a realização de futuras pesquisas que deem continuidade a este estudo.

E por fim, foram elencadas as referências utilizadas neste estudo e os apêndices, que apresentam as entrevistas e termos para a realização da pesquisa.

2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

No contexto atual as discussões a respeito da escola inclusiva tem se intensificado, uma vez que, é notório o crescimento de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular. Dessa forma, é dever das escolas encontrarem melhores alternativas para beneficiar esses alunos e assim, cumprir com o seu papel.

No entanto nem sempre foi assim, nos séculos XVII e XVIII pessoas que não estavam dentro do padrão considerado normal eram discriminadas e totalmente excluídas pela família, escola e sociedade em geral, nesta época “as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas” (BRASIL, 2001, p. 25).

Foram surgindo pesquisadores que iniciaram movimentos contra a discriminação, desejando uma sociedade inclusiva. No século XIX, houve a organização de serviços para atendimento às pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicos e então, no início século XX surge a concepção de deficientes na educação, onde começa a preocupação com o desenvolvimento educacional dessas pessoas através do atendimento educacional que era oferecido geralmente nas denominadas instituições especializadas.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 refere-se ao ensino de “excepcionais” nas salas de aulas de escolas regulares, partindo do princípio de “integração”. Na integração, a inserção depende da capacidade do aluno de adaptar-se à escola, e Mantoan (1997, p. 58) afirma que:

A integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social.

A Lei nº 5.692/71, que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiências, superdotados e em distorção de idade e série não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em contrapartida, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de inclusão na educação. Na Declaração de Salamanca encontra-se destacada a importância de uma escola regular no desenvolvimento do aluno com necessidade especial:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 09).

Salientando a importância da presença dos pais na educação dos seus filhos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, em seu art. 55 estabelece que “cabe aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino” e complementa no seu art. 5º que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 2019, p.16).

ALDB sua versão nº 9.394/96 afirma que o atendimento será disponibilizado “em classes, escolas ou serviços especializados”, sendo dever do Estado garantir a oferta da educação especial. Entre outras determinações, a LDB destaca que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – 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;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p.19).

Aliada a esse mesmo sentido, a Constituição Federal de 1988, viabiliza, sem discriminação e preconceitos, benefícios e prosperidade para todos os cidadãos. Assim, define no artigo 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da

família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No artigo 206, inciso I, estabelece como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), logo, no artigo 208, inciso III, garante como dever do estado, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Com o Decreto 3.298 (BRASIL, 1999) que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a educação especial está integrada ao ensino regular como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino. Ainda, em 1999, a Convenção da Guatemala promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, homologa os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência das demais, definindo como discriminação atitude de diferenciação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2002). Neste mesmo ano, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras - como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

A Portaria nº 2.678/02 do Ministério de Educação e Cultura aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as

modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002). Já em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2003).

Em 2004, o Ministério Público Federal apresenta o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de reiterar o direito da escolarização de alunos com e sem deficiência em turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004). No ano de 2005, implantou-se em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação– NAAHS, proporcionando o atendimento educacional especializado aos alunos, orientação às famílias e a formação continuada dos professores.

Em 2006, foram criadas as salas de recursos multifuncionais por todo o território nacional. No documento Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado publicado pelo Ministério da Educação neste mesmo ano, fica esclarecido o conceito e o objetivo das Salas de recursos Multifuncionais.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p.13).

No ano de 2007, passou a vigorar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, cujos eixos estavam voltados para as seguintes ações:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (BRASIL, 2010, p. 15).

Em 2008 é apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação, sendo que este documento traz marcos históricos e normativos da Educação Especial. Seu objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o que é de direito desses alunos (BRASIL, 2008).

Com o propósito de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611 de 2011 também dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado, este documento declara que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola. De acordo com o artigo 3º desta lei, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p.02).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório (BRASIL, 2012). A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Em 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - nº 13.146, e esta lei visa “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência,

visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 01). O capítulo IV desta política diz respeito ao direito à educação, ao determinar a obrigatoriedade dos estabelecimentos particulares de qualquer nível e modalidade de ensino, cumprirem as incumbências estabelecidas pelo caput do art.28, a LBI ratifica o preceito constitucional, o qual determina que os estabelecimentos particulares de ensino devem seguir as leis gerais da educação nacional (BRASIL, 2015).

Recentemente uma nova Política Nacional de Educação Especial foi lançada, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A PNEE 2020 foi ampliada pelo Governo Federal conduzindo o ensino a uma perspectiva equitativa ao longo da vida (BRASIL, 2020).

O Decreto 10.502/2020 oportuniza à família e ao educando o direito de escolher a alternativa educacional mais adequada às suas necessidades, uma vez que, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação poderão receber atendimento educacional em classes e escolas especiais ou em classes e escolas bilíngues de surdos, em detrimento ao ensino inclusivo nas escolas comuns (BRASIL, 2020). No entanto, esta “nova” política foi muito questionada em diversos aspectos por entidades educacionais, já que, há uma divergência da legislação construída nas últimas décadas sobre educação inclusiva, sendo assim, ainda em 2020 foi suspensa.

Acontece que desde a promulgação da Constituição Federal, de 1988, um conjunto de leis e de políticas inclusivas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçaram o direito de acesso e permanência na escola para todos os cidadãos, sendo garantido às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esta nova Política de Educação Especial tira a responsabilidade do Estado em prover o ensino regular de todos recursos e meios necessários à inclusão, e remete (não exclusivamente) o atendimento para “escolas especiais”, beneficiando um modelo de educação excludente para as pessoas com deficiência, sendo que, sabemos da importância do aluno da Educação Especial frequentar e conviver em uma escola regular.

Conforme já destacado na parte introdutória, a inclusão desde a Educação Infantil é muito importante para as crianças público alvo da Educação Especial, quanto mais cedo a criança receber estímulos maior será o seu desenvolvimento e

melhor se adaptará ao ambiente escolar. Assim como a Educação Especial, nem sempre a Educação Infantil teve seu devido reconhecimento pela sociedade, e assim, no próximo capítulo, iremos percorrer brevemente a trajetória desta etapa da educação básica, até chegar ao reconhecimento que se tem atualmente.

3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BUSCA PELO DIREITO DAS CRIANÇAS

Considera-se de relevante para esta pesquisa realizar uma pequena reflexão a respeito da infância e o percurso histórico e cultural da Educação Infantil. Com base na obra intitulada “História Social da Criança e da Família” de Ariés (1978), a criança sempre existiu, mas o sentimento de infância ficou ausente por muito tempo. No século XVII a família não percebia a criança como um ser de necessidades específicas que precisava de um olhar especial, “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 1978, p.50).

Neste período, a criança era vista como um “adulto em miniatura”, a mesma não era poupada de nada, via e ouvia tudo, o que diferia era apenas o tamanho e estatura. Considerada como um ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, assim que apresentasse independência física, a criança já era inserida no mundo do trabalho, realizando tarefas, imitando seus pais, acompanhando-os em seus afazeres e cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. A educação neste período era apenas de técnicas, de aprender como fazer, assim, tinham sua formação participando dos afazeres e trabalhos em meio aos adultos, não sentia-se necessidade de escola e educação formal.

No decorrer dos séculos, o sentimento de infância foi surgindo e, então no século XV família e comunidade em geral começam a dar-se conta de que as crianças precisam se divertir e desfrutar de momentos com outras pessoas da sua idade. Por volta dos séculos XVI e XVII, ocorre outra mudança em relação as crianças, é criado uma vestimenta apropriada a elas, pois até então, suas vestimentas eram muito semelhantes às dos adultos, sendo assim, as crianças passaram a usar um “traje especial”. Ariés afirma que:

Essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças. (ARIÉS, 1978, p. 157).

Com essa distinção de crianças e adultos, surge um novo sentimento para a infância, a criança passa a ser vista como gentil, carismática, e cheia de graça, um

ser “engraçadinho”, servindo de distração para os adultos. Este novo sentimento Ariès (1978) chama de “paparicação”, ou seja, a criança passa a receber carinho e atenção.

No Brasil, o atendimento às crianças pequenas se deu início no século XVIII com as “Casas dos Expostos”, estas tinham como objetivo acolher e dar assistência às crianças abandonadas nas “Rodas dos Expostos”¹. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), o surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil acontecem na segunda metade do século XIX, seguindo países europeus. As creches surgem como apoio às famílias pobres, exclusivamente para as mães trabalhadoras, dessa forma, elas não precisariam abandonar seus filhos nas “rodas”, pois teriam onde deixar no período em que estivessem trabalhando.

Sendo assim, o olhar inicial estabelecido pela sociedade para com estas essas instituições foi de preconceito, uma vez que, eram instituições que davam assistência no que diz respeito a higiene, saúde e alimentação apenas às crianças pobres e carentes. Kuhlmann Jr. (1998) destaca que, apesar de haver esse sentimento,

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN JR., 1998, p. 78).

Com o movimento da implantação da industrialização no Brasil, surge o aumento da oferta de emprego as mulheres e o início da inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho. No entanto, os filhos pequenos não tinham com quem ficar, então, foi reivindicado pelas operárias um lugar que ficasse responsável pelos cuidados com seus filhos enquanto elas trabalhassem, isso fez com que empresários criassem creches, visando continuar com a força operária. Sendo assim, surgiram inicialmente atreladas as grandes fábricas e somente após, como instituições públicas (OLIVEIRA, 2002).

Como instituição pública, as creches eram de responsabilidade de órgãos de assistência à saúde, tendo como função primordial o cuidar, não havendo grande preocupação com o aspecto educacional.

¹ A “Roda dos Expostos” era um dispositivo utilizado para abandonar recém-nascidos, que ficavam aos cuidados de instituições de caridade.

Com o aumento da industrialização e urbanização e a crescente presença da mulher no mercado de trabalho, ocorreu uma expansão das creches Brasil, uma vez que, houve uma grande demanda na procura das instituições infantis para atendimento às crianças (OLIVEIRA, 2002).

A incorporação da Educação Infantil ao sistema educacional inicia-se a partir dos movimentos sociais de lutas das mulheres pela implementação de creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças e famílias. A luta pelo atendimento a todas as crianças na educação pública, já que, esse atendimento e tornava necessário não somente para as mães pobres, mas sim, para todas as mulheres, de todas as classes sociais, que pretendiam entrar para o mundo do trabalho.

Oliveira (2001, p.18) acrescenta que:

Apenas quando segmentos da classe média foram buscar atendimento a creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, comprometida com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimentos pelas crianças pequenas.

A concepção assistencialista se manteve por muitos anos, mas o reconhecimento da Educação Infantil como parte do sistema educativo se dá com a Constituição Federal de 1988, que traz no seu artigo 208, inciso IV “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Dois anos após, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que em seu artigo 53 garante o direito à educação a criança e o adolescente “[...] visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p.34) e em seu artigo 54 assegura o acesso ao atendimento em creches e pré-escolas em escola pública e gratuita (BRASIL, 2017, p.35).

Em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, sendo que nesta conferência os governos participantes assinaram a Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir uma educação de qualidade para criança, jovens e adultos. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) em seu artigo 5, apresenta que:

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. (UNESCO, 1990, p. 8).

Com base no exposto, mesmo que de forma não muito clara, a Educação Infantil foi contemplada na Declaração, pois traz a educação presente na vida da criança desde a primeira infância e a aprendizagem como sendo construída e valorizada desde o seu nascimento. Assim, ocorre também uma mudança no olhar que é dado à criança, esta passa a ser vista como um ser ativo no processo de aprendizagem.

Em 1996, é promulgada e decretada a Lei nº 9394 de 20 de dezembro, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, esta lei destaca a finalidade da Educação Infantil no artigo 29, quando afirma que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 reafirma que o papel da Educação Infantil é cuidar e educar, sendo um indissociável do outro e também estabelece a responsabilidade da oferta da Educação Infantil pelos municípios:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 05).

Ainda, em 1998, acontece a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento que foi elaborado pelo Ministério da Educação para auxiliar o professor de educação infantil no trabalho pedagógico diário da sala de aula, contudo, não sendo de uso

obrigatório. O RCNEI é em formato de livro, organizado em três volumes: Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo.

O propósito do referencial é sugerir caminhos que contribuam para que as crianças desenvolvam integralmente sua identidade e para que possam ser capazes de crescer como cidadãos, com direitos à infância reconhecidos. Além disso, também é seu objetivo tornar o ambiente escolar propício ao acesso e à ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Ao mesmo tempo da criação do RCNEI (1998) pelo MEC, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), resolução nº 1 de 7 de abril de 1999. Esta institui princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as instituições de Educação Infantil. Neste documento, a criança é vista como ser de direitos, que ocupa lugar central no processo.

Em 2001 foi lançado o Plano Nacional de Educação, com validade de dez anos (PNE 2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172, este documento apresenta diretrizes, metas e objetivos para a Educação Nacional, em todas as modalidades, para serem alcançados no decorrer de no máximo 10 anos. No qual é enfatizado a relevância da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, uma vez que:

[...] Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa. (BRASIL, 2001, p.12).

Sendo assim, a Educação Infantil é vista como a base, uma etapa de relevância na formação da criança, para sua aprendizagem e desenvolvimento, pois, é nesta fase que ela onde começa a se descobrir, a interagir com pessoas fora do seu convívio familiar, o que envolve lidar com diferenças, o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, a criação de laços de amizade e as descobertas em diferentes áreas do conhecimento, servindo com a base para as demais etapas da educação formal.

No que se refere a modalidade da Educação Infantil, o PNE (2001) destaca como objetivos e metas ampliação de oferta de Educação Infantil; elaboração de padrões mínimos de infraestrutura; adaptar prédios conforme infraestrutura estabelecida; estabelecer programas nacionais de formação de profissionais de Educação Infantil; as instituições de Educação Infantil elaborem seus projetos pedagógicos; garantir alimentação para as crianças; adotar progressivamente o atendimento em turno integral as crianças; estabelecer parâmetros de qualidade para o atendimento a Educação Infantil; ampliar a oferta de cursos de formação para a Educação Infantil.

Conforme com as metas estabelecidas no PNE (2001), o MEC apresenta nos anos de 2005 e 2006, mais alguns documentos cujo objetivo é auxiliar os sistemas de ensino sem caráter mandatório, são eles “Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2005); “Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil” (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006) tem como objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.08), ou seja, buscam apresentar padrões, servindo como referência para organização e funcionamento dos sistemas de ensino de Educação Infantil, a fim de assegurar a qualidade de ensino e desenvolvimento integral das crianças. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade estabelecem uma referência nacional, a serem discutidas e incorporadas por cada município de acordo com as peculiaridades, cultura e realidade de cada região.

Em 2009, é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que apresenta a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, com o intuito de incorporar com as mudanças e avanços que vem acontecendo na área, tanto nas políticas como na produção científica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) conceituam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

No que diz respeito as práticas pedagógicas, a DCNEI (2009) evidencia interações e brincadeira como os eixos norteadores para compor a proposta curricular da Educação Infantil. Ao contrário do que era exposto pelas Diretrizes anteriores, nesta é explícito a importância da brincadeira no universo infantil, inclusive no espaço escolar e para a interação com os demais. Por meio da brincadeira e da troca com os pares é que a criança se desenvolve de forma integral, nos aspectos físico, cognitivo, emocional, comunicacional e psicossocial, como também trabalha suas limitações, se expressa, aprende e descobre seu ambiente, conforme citam Craidy e Kaercher (2001, p. 104):

A brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

Ainda em 2009, a Constituição Federal de 1988 foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53 e nº 59 de 2009. A Emenda Constitucional nº 53 altera a faixa etária que compreende a Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos de idade. E a Emenda Constitucional nº 59 estabelece o ensino obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade, ou seja, a Educação Infantil passa a ser obrigatório a partir dos quatro anos de idade, devendo ser implementado até o ano de 2016, sendo este um marco de grande relevância para o reconhecimento da importância da Educação Infantil.

A Lei nº 12.796/2013 altera a LDB 9394/96, fortalecendo a EC nº 59 de 2009 e determinando aos pais a obrigatoriedade de matricularem os filhos a partir dos quatro anos de idade. Também estabelece no artigo 30 que a “Educação Infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade” (BRASIL, 2020, p.23).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi aprovado através da Lei nº 13.005, este plano contempla diretrizes e vinte metas, desdobradas em estratégias, a serem alcançadas no período de dez anos. Essas metas tencionam aspectos de avanços para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, e da qualidade equidade em todos os níveis e etapas da educação básica. Em relação à Educação Infantil, o PNE (2014-2024) determinou em sua meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 21).

Para alcançar a meta foram previstas dezessete estratégias, esta meta reafirma a obrigatoriedade para os pais matricularem as crianças aos quatro anos em pré-escolas, e também a obrigatoriedade dos municípios de ofertarem vagas para cem por cento às crianças desta faixa etária. Para a faixa etária até os três anos de idade a matrícula não é obrigatória, mas cabe aos municípios ofertarem vagas em creches conforme a demanda, reiterando, assim, o direito à educação na primeira infância para crianças de zero a cinco anos de idade.

Em 2015, iniciaram-se as discussões para elaboração da Base Nacional Comum Curricular, este documento sofreu várias modificações em seu texto, em 2017, após a terceira versão da BNCC ser publicada e encaminhada pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, esta recebeu novas sugestões e em março de 2018 a versão final correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada, logo após, em dezembro de 2018 foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Assim, o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, que determina um conjunto de orientações a fim de nortear a elaboração dos currículos das escolas da rede pública e privada do Brasil, a BNCC regulamenta as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. Seu principal objetivo é elevar a qualidade de ensino em todo o país e promover a igualdade no sistema educacional, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Assim como a DCNEI (2009), a BNCC (2018) destaca como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras. Segundo a BNCC (2018) considerando os eixos estruturantes, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, são eles:

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. (BNCC, 2018, p. 36).

Para assegurar esses direitos, a Base Nacional Comum Curricular também apresenta os cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Oralidade e escrita”; “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”. Estes campos de experiências tem a finalidade de nortear e apoiar o planejamento pedagógico dos docentes, colocando a criança como centro do processo educativo, uma vez que, as práticas pedagógicas devem estar diretamente vinculadas com as necessidades e interesses da criança, para que a vivência torne-se uma experiência e assim, se tenha de fato um propósito educativo.

Em cada campo de experiências, são definidos objetos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados por faixa etária, assim sendo, bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A Educação Infantil é uma etapa fundamental e indispensável para as crianças, um universo único, cheia de encantos e descobertas, espaço educativo que enfatiza as relações interpessoais e proporciona inúmeros ganhos no desenvolvimento e formação do ser. Assim, a concepção que temos hoje de infância é decorrente de constantes transformações socioculturais, uma vez que, evoluíram-se preceitos, representações e papéis das crianças na sociedade. Com base nas

investigações realizadas acerca das políticas públicas de educação infantil, percebe-se a construção histórica do conceito de criança, que hoje encontra-se no centro do processo educativo, vista como um ser de direitos, que faz parte da história e, acima de tudo, produz história.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar na prática pedagógica em sala de aula é pensar na prática pedagógica para um grupo heterogêneo, pois, todos nós somos humanos, somos únicos, portanto, somos diferentes uns dos outros, pensamos de modos diferentes, agimos de maneiras diferentes, possuímos vivências diferentes, e, por isso, aprendemos e enxergamos o mundo de maneiras diferentes.

Cada criança que chega para nós em sala de aula na educação infantil traz consigo suas experiências vivenciadas lá no meio familiar que devem ser consideradas e respeitadas no decorrer da prática pedagógica, bem como, seu ritmo, necessidades, singularidades, preferências e facilidades.

Segundo Carvalho (2005), a prática da inclusão constitui-se em conscientizar-se da diversidade dos alunos e respeitá-la. Para a autora, a escola inclusiva é aquela que atende e reconhece às diferenças individuais de cada um dos seus alunos, não somente dos alunos público alvo da Educação Especial, mas de todos os alunos que, por várias razões, apresentem dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento.

Diante disso, o professor deve conhecer seus alunos e propor situações de aprendizagem que tenham sentido e significado para as crianças através de jogos, histórias, músicas, pinturas, brincadeiras, oferecendo as condições necessárias para que o educando construa seu conhecimento.

Carvalho (2008, p.65) afirma que “não há ensino se não houver aprendizagem e esta só ocorre se tiver significado para alunos, interessados e motivados em suas relações com os saberes”. A inclusão escolar só se torna significativa quando é desenvolvida a aprendizagem às crianças, sendo realizada de modo a atender as particularidades de cada estudante.

As competências e habilidades a serem trabalhadas deverão ser desenvolvidas utilizando diferentes materiais pedagógicos e metodologias de acordo com as necessidades, interesses e habilidades do educando, visando sempre a conformidade de oportunidades.

Carvalho (2008) traz ainda a contribuição do “professor-pesquisador” para as práticas pedagógicas de inclusão na sala de aula, segundo ela o “professor-pesquisador” é aquele que “registra sua prática, que colhe dados, que dialoga com a

realidade, procurando analisar os fatores que interferem, facilitando ou dificultando o processo” (2008, p.69).

O cotidiano escolar é desafiador, e para um fazer docente diferenciado, o educador precisa reavaliar constantemente sua prática, modificando ações que até então eram utilizadas e apropriando-se de práticas pedagógicas diferenciadas para que todos os alunos possam construir suas aprendizagens.

Ganha destaque neste processo o planejamento escolar e o compartilhamento realizado entre os diferentes profissionais da escola, principalmente com o professor de Educação Especial quando se refere a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Há a necessidade de criar dentro das escolas momentos em que ambos possam dialogar, compartilhar experiências e trocar ideias, a fim de um enriquecer a prática e trabalho docente um do outro.

Mendes (2006) sintetiza esta forma de atuação como “ensino colaborativo” ou “coensino”:

Em síntese, o ensino colaborativo ou coensino, é um modelo de representação de serviço de educação especial no qual o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 32).

A autora refere-se ao conjunto de atribuições que antes eram realizadas individualmente, mas a partir de uma proposta colaborativa, passam a ser desenvolvidas em parceria entre o educador do ensino regular e o professor de educação especial, ou seja, ambos trabalhando juntos em busca de objetivos comuns.

Mendes e Vilaronga (2014) ainda evidenciam que no trabalho colaborativo, os professores tornam-se mutuamente responsáveis pela classe e as experiências compartilhadas resultam em desenvolvimento do aprendizado das crianças. Sendo assim, o ensino colaborativo torna-se um dos apoios necessários para fortalecer a inclusão e é uma estratégia essencial para a construção de um espaço inclusivo aos alunos público alvo da Educação Especial.

Pensando mais além, podem ser formadas parcerias com os profissionais que atendem estes alunos fora da escola, como por exemplo, fonoaudiólogo, psicólogo,

terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre tantos outros, dessa forma, o trabalho com base na colaboração e envolvimento de todos, poderá alcançar resultados muito positivos. É através do compartilhamento de experiências e na busca de conhecimento que novas práticas pedagógicas podem acontecer em sala de aula.

A educação inclusiva constitui-se sob a ótica da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1991). Esta evidencia a necessidade que os indivíduos têm de interagir com o meio e desenvolver suas potencialidades, pois para este teórico, o ser humano é inteiramente sociável propenso a mudanças e adaptações conforme a sua relação com o meio onde vive. Desse modo, entendemos que o isolamento do indivíduo com necessidades especiais seria uma forma de estigmatizá-lo, dificultando sua aprendizagem necessária para a vida e o mundo em que este vive.

Ainda, a teoria sociointeracionista defende o reconhecimento de que os alunos público-alvo da Educação Especial são capazes de aprender e se desenvolver a partir do momento que respeitamos suas individualidades e fazemos uso de uma metodologia que responda de maneira satisfatória e assertiva a demanda desse indivíduo, partindo do princípio de que é preciso acreditar no potencial desses indivíduos.

Sabe-se que a forma de pensar a criança reflete, direta e indiretamente, na ação que destina-se a ela, ao modo como relaciona-se com ela, e a sua aprendizagem, portanto, é imprescindível que o professor acredite no seu aluno, o incentive e o valorize, para a garantia de uma aprendizagem realmente significativa. É imprescindível o professor pensar no aluno com um sujeito que aprende, independentemente de suas características educacionais, ainda, o acolhimento e a afetividade são de suma importância para o processo de inclusão escolar.

Trabalhar com uma proposta de diversidade, propiciando oportunidades de inclusão a todos os alunos na escola, não é uma tarefa fácil, uma vez que não se resume apenas na garantia do direito de acesso. É preciso que lhes sejam garantidas as condições de permanência e sucesso na escola.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

5.1 Questões de pesquisa

A seguir, serão apresentados os percursos metodológicos que conduziram esse estudo. Esta dissertação trata de uma pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que, se foca no sujeito e em uma perspectiva de análise do contexto e descrição dos dados, Bogdan e Biklen (1982) *apud* Ludke e André (2018, p.14) exemplificam a pesquisa qualitativa como aquela que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Este estudo se apresenta como uma pesquisa de natureza aplicada. Segundo Gil (2018, p.25) a pesquisa aplicada “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”.

Com base nesta definição, podemos afirmar que este estudo é de natureza aplicada, pois pretende-se realizar uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS, no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público alvo da Educação Especial, e posteriormente produzir uma diagramação do fluxo de ações de uma escola para a promoção da educação inclusiva, assim, ainda define Gil (2018, p.25) uma “pesquisa voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”.

De acordo com os objetivos traçados, podemos ainda, caracterizar esta pesquisa como sendo exploratória e descritiva. Gil (2018, p. 26) descreve a pesquisa exploratória como aquela que “tem o propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, ou seja, busca explorar um problema, de modo a fornecer informações para uma investigação mais precisa.

Gil (2018, p. 26) ainda, conceitua a pesquisa descritiva como aquela que “objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, assim sendo, visa descrever algo.

Além disso, esta pesquisa é um estudo de caso, pois foi estudada e analisada a realidade de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul, cuja escolha se justifica pelo fato de a instituição ser o local de trabalho da pesquisadora, bem como, por ter um número significativo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados. Segundo Gil (2018), este tipo de pesquisa pretende realizar um profundo estudo sobre um determinado local ou objeto, a fim de ter um conhecimento amplo e detalhado.

Existe uma grande preocupação do pesquisador com a ética na pesquisa, por isso, foi assinado o termo de Confidencialidade (APÊNDICE A). Esta pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Maria, tendo sido aprovado pelo mesmo, conforme o parecer que consta nos anexos (APÊNDICE B).

5.2 Caracterização do local e dos sujeitos de pesquisa

A instituição lócus deste estudo de caso é uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS, esta possui 28 anos de existência, uma vez que foi fundada no dia 30 de junho de 1993.

A escola oferece, atualmente, atendimento desde o Berçário I até o Pré nível B em turno integral. É administrada por uma Mantenedora, conta com recursos humanos cedidos pela prefeitura Municipal e outros convênios que permitem o funcionamento da mesma. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2020), a instituição tem como objetivo:

Proporcionar à crianças um ambiente acolhedor, favorável a vivências de valores, as expressões de suas emoções com outras crianças e adultos onde as ações de cuidar e educar sejam permeados por atividades lúdicas, na perspectiva do direito da criança, quanto às questões relacionadas à sua saúde, higiene, alimentação desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda, sua filosofia é “Oportunizar à criança vivências e experiências em um ambiente acolhedor, onde possa se desenvolver de forma integral” (Projeto Político Pedagógico, 2020).

A instituição não conta com sala de recursos, por isso, de acordo com seu PPP (2020), as crianças dentro da faixa etária obrigatória (a partir dos 4 anos de idade) que têm a necessidade de Atendimento Educacional Especializado são

atendidas no turno inverso pela professora de educação especial, em uma Escola Municipal de Educação Infantil polo².

Participaram desta pesquisa 8 (oito) sujeitos, sendo que, 3 (três) são integrantes da equipe gestora da escola (diretora, vice-diretor e coordenadora pedagógica) e 5 (cinco) são professoras da sala regular em que os alunos público-alvo da Educação Especial estão matriculados.

Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), tendo consciência dos objetivos e processos metodológicos da pesquisa e autorizando a utilização dos dados para este estudo. Como não é objetivo dessa pesquisa expor essas pessoas, os sujeitos serão identificados pela palavra “professor” seguida de uma letra do alfabeto, optou-se por utilizar a palavra professor no gênero masculino, pois temos entre os sujeitos um homem.

Acredita-se que seja relevante a participação desses sujeitos na pesquisa uma vez que, são estes sujeitos que estão à frente do processo de inclusão na escola, ou seja, equipe gestora e professores. Na tabela a seguir, é apresentada uma síntese caracterizando os oito sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos de pesquisa

(continua)

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
PROFESSOR A	Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Mídias na Educação	30 anos	2 anos
PROFESSOR B	Magistério, graduação em Pedagogia, graduação em Letras e especialização em Supervisão e Orientação	20 anos	3 anos
PROFESSOR C	Magistério, graduação em Letras e especialização em Tecnologia da Educação	23 anos	15 anos
PROFESSOR D	Graduação em Pedagogia e especialização em Neuropsicopedagogia Institucional	2 anos	1 ano
PROFESSOR E	Magistério e graduação em Pedagogia	19 anos	1 ano

² Na sala de recursos desta escola são atendidos todos os alunos matriculados no município em turmas de Educação Infantil, que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, por isso, é denominada de escola polo.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos de pesquisa

(continuação)

PROFESSOR F	Graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	8 anos	4 anos
PROFESSOR G	Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Supervisão e Orientação	16 anos	15 anos
PROFESSOR H	Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em Neuropsicopedagogia Clínica	18 anos	3 anos

Fonte: Autora, com base nos relatos das entrevistas.

Com base na tabela, observa-se que participaram deste estudo dois sujeitos que atuam há quinze anos na instituição, já os outros seis sujeitos participantes atuam em uma média de menos de cinco anos na instituição lócus da pesquisa. É possível observar também, que seis dos oito sujeitos possuem magistério e que apenas um sujeito não possui especialização. Ainda, percebeu-se que a maioria dos sujeitos possui um tempo de experiência bem significativo na área da educação.

5.3 Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se uma entrevista narrativa, já que, esta envolve a compreensão da situação e do contexto vivido. Considerando as contribuições de Jovchelovitch e Bauer (2002, p.110) a respeito da entrevista narrativa, esta “privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”.

Ainda, segundo os autores, na entrevista narrativa os entrevistados devem se sentir encorajados a falar livremente. Sendo assim, as entrevistas foram organizadas através de tópicos-guias elaborados a partir dos objetivos propostos para o estudo e possibilitaram aos participantes narrar de maneira aberta e descritiva a respeito de suas vivências e concepções sobre o tema em questão, a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

As narrativas surgiram a partir de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Ludke e André (1986), utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados o pesquisador pode conduzir as questões a fim de aprofundar o que julga de maior relevância para o estudo. Este instrumento possibilita a construção dos dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, no ato da mesma.

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e entrevistado.(LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista semiestruturada, conforme expõe Ludke e André (1986, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Antes da sua realização, foi aplicada uma entrevista piloto com uma professora de Educação Infantil que não atua na instituição lócus da pesquisa, mas que possui um aluno público-alvo da Educação Especial matriculado em sua turma, verificando a linguagem e a necessidade de alterações, a fim de facilitar a utilização posterior com os sujeitos do estudo. Sendo assim, observou-se que não havia necessidade de alterações.

Primeiramente, foi realizado o contato inicial com a direção da Escola de Educação Infantil através de uma carta de apresentação (APÊNDICE D), na oportunidade foi solicitado a autorização para a realização da pesquisa na instituição (APÊNDICE E).

Após a autorização concedida pela direção, foi solicitado à secretaria da escola um levantamento dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados, qual sua necessidade especial, se estava no ensino presencial ou remoto e suas respectivas turmas (APÊNDICE F). Foi mencionado que o público-alvo da Educação Especial refere-se a crianças com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Com isso, convidamos os participantes da pesquisa, depois da exposição sobre os objetivos e metodologia da pesquisa, foram agendados data e horário para que a entrevista narrativa fosse realizada com cada sujeito.

As narrativas resultantes com a aplicação do instrumento desta pesquisa estarão sob sigilo de identidade, não havendo identificação nominal da instituição escolar, bem como, dos participantes da pesquisa, como acordado no Termo de Confidencialidade e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A realização das entrevistas aconteceu individualmente de duas formas, de acordo com a disponibilidade dos participantes. Com cinco participantes a aplicação da entrevista foi de forma presencial na escola e com outros três participantes a

aplicação aconteceu através de videoconferência pela plataforma Google Meet. O tempo de entrevista variou de acordo com cada participante, enquanto um participante levou uma hora e meia, outro, aproximadamente vinte minutos.

As entrevistas foram gravadas por um gravador de voz ou pela plataforma Google Meet, dependendo da forma que foram aplicadas, em seguida, os áudios dos arquivos foram transcritos na íntegra.

É importante ressaltar que tinham duas entrevistas, uma para a equipe gestora, que compreende a diretora, vice-diretor, coordenadora pedagógica (APÊNDICE G) e outra para os professores (APÊNDICE H). Algumas perguntas aparecerem nas duas entrevistas, já outras perguntas apareceram somente para os professores ou somente para a equipe gestora, uma vez que, eram perguntas relacionadas especificamente sobre as ações desenvolvidas por aquele determinado profissional, por isso, duas entrevistas.

5.4 Análise dos dados

A análise qualitativa dos dados desta pesquisa foi realizada através da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos, que investigam e interpretam o conteúdo expresso nas respostas, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. A análise do conteúdo procura conhecer o que está por trás do significado das palavras, buscando o que a mensagem veicula em seu contexto.

A análise seguirá organizando os aspectos mais relevantes para a constituição desta pesquisa, a partir da categorização do conteúdo. A categorização do conteúdo, segundo Bardin (1977), é uma ação estrutural que organiza e agrupa determinados elementos reunindo características comuns.

Na análise de conteúdo, Bardin (1977) considera três etapas básicas: pré-análise, extrapolação do material e o tratamento dos resultados. Neste sentido, primeiramente as narrativas foram transcritas na íntegra, neste momento, já obtivemos uma melhor observação da fala dos professores, bem como, dos termos e conceitos utilizados durante a entrevista.

Em seguida, foram realizadas várias leituras das narrativas, com o objetivo de identificar aspectos relevantes e categorizar os dados de forma que melhor respondessem aos objetivos desse estudo.

Sendo assim, surgiram três categorias: “O processo de inclusão na Educação Infantil: concepções dos professores e equipe gestora”; “Práticas pedagógicas na Educação Infantil: planejamento e estratégias metodológicas”; e “Desafios encontrados pelos professores no processo de inclusão”.

A fim de melhor organização e visualização foi criado um quadro para cada categoria com as narrativas dos sujeitos para que em seguida fosse realizada a análise dos dados coletados. Abaixo, organizamos um quadro com uma síntese dos elementos estruturantes desta pesquisa.

Quadro 1: Síntese metodológica da pesquisa

(continua)

TEMA	- O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS
PROBLEMA	- De que modo são organizadas as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS para assegurar a inclusão e aprendizagem de crianças público alvo da Educação Especial?
OBJETIVO GERAL	Investigar as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS, no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público alvo da Educação Especial.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar as concepções dos professores e da gestão escolar referente ao processo de inclusão na educação infantil; b) Diagnosticar os desafios encontrados pelos professores no decorrer do processo de inclusão em turmas de Educação Infantil; c) Analisar a organização dos planejamentos e práticas pedagógicas dos professores para a inclusão; d) Analisar as ações desenvolvidas pela gestão escolar a fim de contribuir nas práticas pedagógicas dos professores; e) Produzir uma diagramação do fluxo de ações para a promoção da educação inclusiva.

Quadro 1: Síntese metodológica da pesquisa

(continuação)

CONTEXTO	- Escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul.
METODOLOGIA	- Pesquisa Qualitativa; - Estudo de Caso. - Natureza aplicada.
INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS	- Entrevista narrativa.
PARTICIPANTES	- Diretora; - Vice-diretor; - Coordenadora pedagógica; - Professores.
CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	- Categorização de Dados; - Análise de Conteúdo segundo Bardin.
PRODUTO	- Diagramação do fluxo de ações da escola para a promoção da educação inclusiva.

Fonte: Autora.

O produto resultante desta investigação está proposto ao final da análise dos dados, este se deu por meio da elaboração de uma diagramação do fluxo de ações da escola para a promoção da educação inclusiva. Esta diagramação foi pensada e estruturada para servir como modelo, abrangendo os caminhos básicos e os caminhos pedagógicos que uma proposta da educação inclusiva exige e precisa na escola.

6 O DELINEAMENTO DAS NARRATIVAS: O QUE PROFESSORES E EQUIPE GESTORA NOS CONTAM

Neste capítulo, serão apresentadas as categorias que surgiram a partir da Análise de Conteúdo das narrativas dos sujeitos da pesquisa, bem como, reflexões acerca das falas dos professores e equipe gestora, alicerçadas na teoria dos autores que embasam este estudo.

Ainda, na última seção deste capítulo será apresentado o produto resultante desta investigação, uma diagramação do fluxo de ações da escola para a promoção da Educação Inclusiva.

6.1 O processo de inclusão na Educação Infantil: concepções dos professores e equipe gestora

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o professor é um sujeito importante no processo de inclusão, entretanto, não é o único e exclusivo. Acredita-se ainda, que seus sentimentos, concepções, vivências e experiências podem determinar a sua prática pedagógica. Sendo assim, é fundamental ouvir e considerar suas concepções sobre o processo de inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, a fim de investigar até que ponto estas influenciam na sua prática e conseqüentemente na promoção da inclusão dentro de sala de aula.

Através das narrativas pode-se constatar algumas ópticas comuns, como também, algumas divergências de opiniões, que nos levam a refletir sobre o processo de inclusão na educação infantil. Em relação a inclusão, os professores entendem que:

Faz parte do integrar a criança dentro da escola, dentro dos seus limites e a gente conhecer muito bem essa criança, ver quais são as necessidades dela [...] e incluir ela de maneira natural dentro da sala de aula junto com os outros coleguinhas. (Professor A)

Eu acho que é a questão de acolher todos da maneira, do jeito que ele é, do jeito que a criança é. Como a gente respeita muito a criança, então, é uma criança a mais que está entrando na escola e a gente vai tratar ela como ela é. (Professor F)

[...] é trazer essas crianças pra dentro da escola e tentar tratá-las o mais normal possível. (Professor G)

É incluir todos aqueles que pertencem ao sistema educativo naquele espaço com esse objetivo, de educação. Então seria incluir todo,

independente de quem seja no processo educativo. [...] é fazer com que todos tenham acesso a essa educação independente de quem seja. (Professor H)

O que se percebe nos recortes é que os professores referem-se a inclusão como sendo o direito da criança com deficiência de frequentar uma escola regular, entretanto, sabemos que este processo é muito maior do que “integrar a criança dentro da escola”, “trazer essas crianças pra dentro da escola”, “fazer com que todos tenham acesso a essa educação”, conforme destaca Carvalho (2005, p.06):

[...] inclusão é processo e não um estado, porque a movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante que estejam integrados com seus colegas e aprendendo e participando. Podemos estar presentes e excluídos...

Corroborando com a autora o professor D expõe que *“[...] não é só simplesmente tu colocar eles dentro da sala de aula com as outras crianças ditas normais. Tem que ver uma maneira de tu fazer um planejamento para que eles possam interagir”*. A inclusão é muito mais que garantir o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino, para haver a inclusão é necessário acolher, respeitar e acima de tudo, valorizar, oferecendo-lhe as condições necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Carneiro (2011, p.84) espera da escola inclusiva,

[...] competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida.

Os professores, de um modo geral, destacam a importância da inclusão desde a Educação Infantil, afirmando que esta etapa é relevante para o desenvolvimento infantil. Foram selecionadas as concepções dos professores acerca da inclusão desde a educação infantil:

É tão importante, porque a criança ela se desenvolve muito, se desenvolve só pelo fato de estar no meio dos outros colegas, é um desenvolvimento afetivo, psicomotor, porque ele tem vínculo de amigos, eles dão a mão pra ele, eles fazem rodinha com ele, eles estimulam ele a andar, a dançar. Se ele estivesse em casa, se ele estivesse em qualquer outro lugar, ele não teria esses estímulos e aqui ele está tendo esses estímulos. (Professor B)

Ah, eu acho maravilhoso, eu acho essencial, porque o que eu tenho observado com os meus é que eles estão mudando muito, desde quando eles começaram para hoje a mudança é muito grande. Principalmente esse

que eu te falei que é o mais leve, ele chegou ali e ficava quietinho no canto, não falava com ninguém, agora ele já conversa, ele já canta, ele já conversa comigo, ele está respondendo a comandos...nossa, ele mudou muito! O outro que é mais acentuado também já melhorou, está começando a fazer as atividades, começou a interagir. Hoje eu até fiz um brigadeiro para eles comerem de colher, foi a primeira vez que ele conseguiu pegar a colher, se servir e comer sozinho. (Professor D)

Eu acho muito interessante porque já começa menorzinho indo para escola, já vai acostumando, com os colegas, interagindo, aprendendo muita coisa, e eu acho muito bom não só pra a criança como para os colegas também, para aprenderem a lidar com as diferenças e ele conseguir interagir. (Professor E)

A educação infantil é um período muito importante, muito muito importante do desenvolvimento da criança. Então, independente a criança que seja, ela precisa desse período, dessa etapa da educação. Então é necessário que aconteça essa inclusão desde o momento em que a família decidir que a criança tem que ir pra escola. (Professor H)

Nas narrativas do professor B e do professor D pode-se observar o quão felizes eles estão em presenciar as conquistas dos seus alunos público-alvo da Educação Especial, deixam claro que seus alunos têm avançado dentro de suas possibilidades e de seus limites, ou seja, os educadores perceberam que eles estão se desenvolvendo e que é necessário, esses educandos participarem da dinâmica de uma sala regular. Mantoan (2003, p.38) afirma que

[...] é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-lo a vencer os obstáculos escolares.

Já o professor E destaca no processo de inclusão a construção de valores. É preciso provocar esses professores a pensarem que este aluno público-alvo da Educação Especial também ensina os seus colegas. As escolas de educação infantil são espaços que possibilitam vivências e experiências ricas e que favorecem o desenvolvimento infantil, pois através da interação com outras crianças e com a professora são construídos conhecimentos e valores, como respeitar as individualidades do outro.

Sobre a importância da interação para o desenvolvimento de qualquer criança, Pacheco (2001, p.90), defende que “A interação social entre os alunos é a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca e, conseqüentemente, se amplia a capacidade individual”. Nesse sentido, Carneiro (2012, p. 87) complementa, “[...] a convivência desde a educação infantil em um

modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem pré-conceitos sobre o outro”.

Quando analisadas as falas do professor C e do professor G, percebe-se que na mesma instituição há pensamentos divergentes a respeito deste tema, uma vez que, esses professores nos colocam que a inclusão é um processo:

Bem complicado, bem complicado porque é um momento em que as mães, os pais, a família da criança, está em um processo de entendimento, de que tiveram um filho, que ele tem algumas limitações, algumas dificuldades, demanda também a questão da família entender esse processo, nós também, os outros colegas da turma também entenderem como aqueles amiguinhos se portam de forma diferente. Questão de hábitos também, eles precisam entender o processo e é complicado, ao mesmo tempo é desafiante. (Professor C)

[...] muito difícil, não é um processo simples, não é um processo fácil. Nós não nos negamos a receber criança alguma mas é um processo que demanda um esforço bem grande. (Professor G)

O professor C percebe a inclusão na Educação Infantil como um processo “complicado” e “desafiante”, elencando algumas situações que enfrenta em sua prática, já o professor G afirma que é um processo “difícil” e que “demanda um esforço bem grande”. Ao analisar essas narrativas pode-se observar professores inseguros, que não estão preparados para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, buscou-se saber quais os sentimentos despertados nos professores em relação a prática que está sendo desenvolvida em sala de aula com os alunos público-alvo da Educação Especial. A maioria das respostas foram sentimentos positivos, como mostra as narrativas.

No começo, vindo de uma pandemia eu fiquei meio apreensiva, porque eu acho que é normal o ser humano ficar. Como que eu vou lidar, o que eu vou fazer. Mas conversando com a mãe, conversando com um monitor que era dele antes da pandemia e lendo sobre o assunto eu fui ficando mais tranquila, fui conhecendo e ele foi me conhecendo e ficou perfeito. Agora me sinto muito bem, satisfeita, estamos quase no final do ano e eu penso que eu estou atingindo as minhas metas, os meus objetivos com ele, com o (nome do aluno). A gente se entendeu muito bem, eu sei quando ele não está bem, quando ele está bem, então a gente tem essa ligação, graças a Deus a gente tem essa ligação bem boa. (Professor A)

Eu estou apaixonada em trabalhar com eles, todo dia que eu saio daqui me sinto realizada. Porque eu vejo que alguma coisa eu fiz. E aí todo dia, eu chego às vezes a rezar e pedir que eu tenha esse olhar, que eu consiga ver além para poder ajudar eles. Porque eu vi nos olhos das mães a felicidade de ver eles estarem aqui no meio dos outros, pra mim isso aí não tem preço, é tu ver essa evolução dia após dia. O (nome do aluno) na hora de ir

embora da a mão e chama a gente para ir embora com ele e o (nome do aluno) também chega e já vem pro nosso lado, a felicidade que eles vem pra escola e que as mães falam, isso não tem preço. Eu tive medo lá no começo, a grande maioria dos profissionais tem medo e com certeza é difícil pra todos os profissionais, mas hoje eu já superei porque eu vejo que é só eu estar disposta, estar aberta sabe. (Professor B)

Eu me sinto muito grata por isso. (Professor D)

Eu me sinto com vontade de fazer diferente, de ajudar. Meu sentimento é vontade de ajudar, de sempre ver alguma coisa que ele goste também, que ele tenha vontade de fazer a atividade. (Professor E)

Nas falas os professores A e B afirmam que no começo sentiam-se aflitas e com medo, mas pode perceber que buscaram um melhor entendimento a respeito do assunto e das especificidades dos alunos com os quais estão trabalhando, mostrando empenho e dedicação. Observa-se em todas as narrativas acima o grau de afetividade que esses professores tem com seus alunos público-alvo da Educação Especial, que por consequência contribui muito para o ensino e aprendizagem. Também, pode-se observar como sentem-se felizes em presenciar as conquistas e estarem contribuindo para este desenvolvimento. Entretanto, quando questionado a respeito desse sentimento, um dos professores participantes demonstrou estar muito angustiado e inseguro.

Me sinto muito angustiada, por muitas vezes não ter o conhecimento suficiente, a necessidade de ver cada um individualmente e tentar entender, isso me angustia em muitos momentos, o sentimento às vezes é de angústia por ter muitas dificuldades de entendimento. Me sinto muito me questionando, me autoavaliando quase que diariamente sobre determinadas atividades em que os ditos normais conseguem fazer e eles não, porque não conseguem, que outra estratégia precisa usar, então é uma autoavaliação constante. (Professor C)

O professor C revela sua preocupação e falta de conhecimento a respeito da inclusão, porém, afirma estar constantemente se “autoavaliando”. Freire (1996, p. 43) destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Sabe-se que o professor é um eterno pesquisador, que para uma prática pedagógica de qualidade é imprescindível estar em constante busca, revendo sua metodologia e enriquecendo seus conhecimentos, nesse sentido, a autoavaliação também faz parte da formação, pois para que ela seja realizada o professor necessita parar e refletir, e a partir de suas constatações rever a sua prática pedagógica e metodologias adotadas.

Para Carvalho (2004, p.163), a formação continuada dos professores é imprescindível para transformar o olhar e contribuir para novas teorias e, nesse sentido,

[...] a formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos).

É preciso uma disponibilidade interna para trabalhar com a inclusão, antes de qualquer prática faz-se necessário que o professor acredite neste processo e tenha o entendimento da importância do seu papel transformador e sua prática no processo de educação inclusiva, além de ter consolidado conhecimentos a respeito da educação inclusiva e das políticas públicas, ainda, é necessário um professor disposto a aprender, a desconstruir ideias e remodelar metodologias.

O processo de inclusão desacomoda tanto professores quanto gestores, pois ele exige de cada segmento práticas diferenciadas e conhecimentos sobre uma temática que muitos desses profissionais não tiveram acesso ao longo de sua formação inicial, e talvez seja por isso, que encontramos nas narrativas que este processo é “desafiador, difícil e complicado”, é necessário um esforço bem grande para dar conta de pesquisar, buscar e estudar, além de desempenhar todas as outras demandas que um professor tem.

Sabemos que não é nenhum pouco fácil dar conta de tudo isso e ainda conciliar com sua vida pessoal, mas o aluno espera isso do seu professor e esse é o papel de um professor de excelência, esse profissional frequentou uma graduação para exercer essa profissão, cujo objetivo é mediar e dar condições necessárias para o desenvolvimento global do ser.

6.2 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: planejamento e estratégias metodológicas

Pensar na prática pedagógica requer considerar o planejamento, o tempo e espaço, os recursos, a organização do conteúdo e dos objetivos e as especificidades de cada aluno que se encontra na sala de aula. O planejamento é de suma importância para uma prática pedagógica satisfatória.

Segundo Zabala (1998) para se realizar um planejamento é necessário definir objetivos, elaborar atividades, prover os recursos necessários, pensar em

estratégias e metodologias que contemplem o interesse e a necessidade de todos os alunos, é fundamental que o educador considere a diversidade de seus alunos como eixo norteador da sua prática.

Com relação ao planejamento, todos os professores destacaram em suas respostas que elaboram um único planejamento para a turma, mas podemos observar nos recortes abaixo intencionalidades diferentes no momento de planejar.

O planejamento eu faço o mesmo planejamento para todos,mas às vezes tem algumas atividades, a pintura com mais detalhes que eu vejo que eles ainda não desenvolveram a motricidade, então eu faço a mesma atividade mas com tinta, faço uma adaptação ali naquele momento, às vezes eu tento fazer com eles e eles não conseguem, eu mudo na hora pra eles. (Professor C)

Eu faço um planejamento, mas sempre quando eu estou pensando na atividade, no objetivo que eu quero atingir, eu sempre penso em alguma coisa que todos vão poder interagir juntos. Todos vão poder participar. (Professor D)

As práticas não são específicas e as professoras não fazem um planejamento só para aquela criança. Elas fazem os planejamentos para a turma. (Professor G)

O professor C faz o seu planejamento e no momento em que este é colocado em prática é que ele revê a metodologia de acordo com a necessidade que o aluno apresentar. Já o professor D pensa em cada um dos seus alunos desde o momento em que se organiza para planejar, considera todas as especificidades que tem na turma e propõe atividades em que todos poderão participar da mesma forma, pode-se perceber que este professor conhece bem cada um dos seus alunos.

Em relação ao planejamento, o professor H exemplifica:

Eu vou desenvolver tal proposta de acordo com a possibilidade das crianças, porque eu tenho sete crianças na minha turma e dentre essas sete eu tenho uma que é da Educação Especial, eu não vou fazer uma proposta pra seis e outra pra sétima, eu vou fazer uma proposta pra todos e cada um vai desenvolver essa proposta de forma diferente, nenhuma delas vai desenvolver da mesma forma e a gente não vai considerar que o fulano fez errado ou fulano fez certo, porque ali a gente está proporcionando experiências e vivências pra todas as crianças.

Baseado nas narrativas dos professores acima destacadas pode-se perceber que o planejamento realizado por eles considera a coletividade dos alunos, ou seja, são elaboradas atividades para a turma como um todo, com atenção em alguns momentos às especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial.

Beyer (2013, p. 28) faz uma importante reflexão quando afirma que "[...] precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender." No momento do planejamento e da avaliação deve ser respeitada a individualidade de cada aluno e compreendido que em uma turma terão diferentes ritmos ao aprender, independentemente de ser um aluno público alvo da Educação Especial ou não.

Nesse contexto, o professor precisa acreditar e visualizar os potenciais que os seus alunos apresentam, como também, suas necessidades e dificuldades, porém, isso só é possível a partir do momento em que o professor se permite ousar e se desacomodar, quando compreende que "o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades" (BEYER, 2013, p. 29).

Ainda, o professor H pensa que na Educação Infantil é mais fácil o processo de inclusão do que nos anos iniciais, uma vez que, o lúdico é muito presente. Também, enfatiza que esta é uma etapa relevante para o desenvolvimento de todas as crianças e "*deve ser vista como especial*".

Na educação infantil existe uma prática diferente dos anos iniciais, ou seja, o lúdico faz parte do processo diário de aprendizagem. Uma vez eu escutei uma professora, uma pessoa responsável pela educação especial que disse assim, se os professores entendessem que todas as crianças são especiais e todas deveriam ter o mesmo cuidado, por quê? Porque a criança ela aprende através do lúdico e como que a criança de educação especial aprende? Através do lúdico. Então no momento que eu estou na minha sala de aula oportunizando um momento lúdico para todas as crianças eu estou incluindo a criança de educação especial porque é dessa forma que ela se motiva, é dessa forma que ela aprende. A educação infantil ela deve ser vista como especial.

Carneiro (2012) destaca que a etapa da Educação Infantil é imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos público da Educação Especial, esta é considerada um espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nas próximas etapas de escolarização. Entretanto, dois professores consideram na Educação Infantil a socialização como sendo o mais importante a desenvolver nos alunos público-alvo da Educação Especial.

Eu penso que nesse momento agora na educação infantil o foco é a socialização. A dificuldade que especificamente o autista tem de socializar, de trocar brinquedos, de saber a sua hora de falar, sua hora de brincar, compartilhar o espaço que ele tá brincando. Então, esse momento que eles estão vivenciando na idade deles é justamente a socialização. A minha

maior preocupação do que com a questão pedagógica de aprendizagem nesse momento agora tão pequenos. (Professor C)

Eu acho que o mais importante na educação infantil não é eles conseguirem realizar as propostas, é a convivência, é a vivência, é a troca de experiências, eles conviverem com outras crianças eu acredito que isso seja o mais importante. (Professor G)

Sabe-se que o papel da Educação Infantil na vida do aluno público-alvo da Educação Especial é muito mais do que somente a socialização, nesta etapa são construídas aprendizagens e desenvolvidos outros aspectos além do social, como o físico, emocional, cognitivo e psicomotor, são desenvolvidas bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno, conforme garante na Política Nacional de Educação Especial (2008, p.16):

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Quando questionados sobre as estratégias utilizadas em sala de aula para a promoção da inclusão, os professores relataram:

Eu não fico forçando eles a fazerem tal qual, eles vão fazer de acordo com o que conseguem e com a vontade deles. Se eu vejo que eles estão cansados, que tem dias que eles não estão querendo, eu paro, modifico e faço outra coisa com eles. (Professor B)

As vezes a história o que acontece, os colegas estão todos sentados assistindo a história e eles estão caminhando na sala, ou fazendo alguma outra coisa, mas lá pelas tantas eu vejo que eles prestaram atenção em algum detalhe da história. Mas eles não ficam sentadinhos assistindo a história com os outros. A atividade também a gente às vezes tem que buscar eles, chamar, incentivar, então a atenção deles pra determinada atividade é mais restrita. (Professor C)

Eu pego um por um e vou atendendo, então eu chamo "senta aqui com a profe", eles sentam e eles fazem o que eles conseguem dentro da proposta. E se não quiserem fazer eu não vou insistir, mas assim, um sempre faz, o outro tem mais dificuldade em fazer. Agora ele está começando a fazer mais, no início ele nem sentava, ficava só caminhando dentro da sala. Agora ele já senta, eu fico ali com ele e daí ele faz. Às vezes ele resiste muito, daí eu deixo, mas geralmente ele está sentando, está conseguindo fazer agora comigo. E se eu vejo que ele não vai fazer, eu pego alguma coisa do agrado dele, aí coloco pra ele fazer, aí ele se acalma até que eu possa retomar aquela atividade. (Professor D)

A gente vai trabalhando de acordo com o que a gente vê como que a criança vai se adaptando. Tem crianças que a gente percebe que não

querem o contato com papel, que o objetivo não é fazer produção, não é deixar marca e sim interagir, brincar, está nesse espaço com outras crianças, então a gente não força a criança a fazer alguma coisa, se ela quer ficar caminhando pela escola, se ela quer só brincar, se ela quer só interagir, é isso que ela vai fazer porque talvez esse seja o desenvolvimento bom pra ela no momento, esse é o foco, é interação. Mas se a gente ver que a criança tem sim condições de realizar tais propostas, o monitor que está com essa criança junto com a professora vão realizando propostas que ela vai se adequando e que vai ficando bom pra ela. (Professor F)

O que eu sempre peço pras gurias é não forcarem as crianças, não só as inclusas mas qualquer uma não forcarem, não obrigarem elas estarem sentadas. De repente dá uma saidinha, uma caminhadinha, não obrigar “tu tem que fazer”, é ir até aonde ele consegue. Eu peço também pras gurias tudo que elas vão oferecer pros demais que elas ofereçam para as crianças inclusas. (Professor G)

Um aspecto muito presente nas narrativas dos professores foi “*não forçar o aluno*”, o aluno público-alvo da Educação Especial que está matriculado em uma turma de Educação Infantil é criança igual as outras, sabe-se que criança testa, tenta, desafia. Por isso, é importante o professor conhecer bem o seu aluno, conversar com a família e com os outros profissionais que o atendem. Antes de ser um aluno público-alvo da Educação Especial, ele é uma criança como as outras, e pode-se estar tirando o direito dele se desenvolver de forma global.

Observa-se também que muitos professores relataram que em diferentes atividades os alunos público-alvo da Educação Especial não se interessam em realizar, alguns até afirmam que no momento tentam oferecer algum recurso que a criança goste, que é do seu interesse, mas percebe-se em suas falas que não é algo pensado previamente, algo que está em seu planejamento. Talvez esse pouco interesse possa ser gerado em virtude da falta de planejamento individualizado a fim de atender as necessidades e curiosidades dos alunos, eles não participam ativamente da proposta pois foi algo pensado para a turma toda e não para as especificidades daquele aluno. Nesta perspectiva, Carneiro (2012, p.89) salienta:

[...] é sabido que a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo experienciada de forma diferente por diferentes sujeitos. No entanto, todo o planejamento do professor é voltado para este alunado. No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos. Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais.

O direito de acesso e participação às práticas pedagógicas devem ser iguais para todos, mas as especificidades individuais não podem ser desconsideradas para que não ocorra uma exclusão na inclusão.

6.3 Desafios encontrados pelos professores e equipe gestora durante o processo de inclusão

Muitos são os desafios encontrados durante a inclusão escolar na escola regular. Carvalho (2005) aponta em seus estudos que o maior desafio está nas salas de aula onde o processo ensino e aprendizagem ocorre de forma sistemática e programada. Durante suas narrativas os professores relataram essa dificuldade de como planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas, que acolham esse aluno público-alvo da Educação Especial.

*Não é fácil, a gente tem dúvidas do que levar pra atrair esse aluno.
(Professor E)*

Um apoio pedagógico em termos de como fazer determinadas atividades com eles. (Professor C)

O professor muitas vezes se sente bloqueado, porque, na verdade, todo mundo tem medo, tudo que é novo nos dá uma insegurança. Então, às vezes, o que nos deixa preocupado é a forma como a gente vai acolher essa criança. (Professor F)

A inclusão é um processo que coloca o professor diante de várias situações de conflito, entre elas cita-se questionamentos que os professores E, C e F, sujeitos da pesquisa nos trouxeram: Como desenvolver uma prática pedagógica que atinja as singularidades de todos os meus alunos? Que tipo de atividades realizar? Quais metodologias utilizar? Como acolher esse aluno público-alvo da Educação Especial e fazer com que ele se sinta bem? Esses entre tantos outros questionamentos cercam os professores deixando-os fragilizados, inseguros e muitas vezes, duvidando do seu trabalho e capacidade para trabalhar com estes alunos.

Precisa-se ter consciência de que o professor nunca está preparado para tudo, ele não sabe de tudo. Sendo assim, esse profissional deve contar com o apoio e auxílio da gestão escolar, e quando menciona-se gestão escolar neste trabalho refere-se a tríade diretor, vice-diretor e supervisor escolar.

É dever da gestão escolar promover estudos, trocas de experiências e abrir espaços para discussão sobre o processo inclusivo, dessa forma, o professor

também se sentirá acolhido, sem achar que está sozinho e que não vai dar conta do seu papel. É através de propostas assim que os professores irão construindo seus conhecimentos, aperfeiçoando sua prática e enriquecendo seus saberes.

Entretanto, a maioria dos professores sujeitos da pesquisa apontaram como um desafio a falta de conhecimento a respeito do tema e, ainda, relataram que gostariam que a escola promovesse formações continuadas a respeito do processo inclusivo, como evidenciado nos recortes abaixo.

Ter um conhecimento mais aprofundado, porque eu tenho pouco tempo pra estudar sobre isso. Mesmo estudando de uma forma geral, eu tenho que estudar o individual porque cada um é um, eu sinto essa necessidade de estudar mais, de saber mais. (Professor C)

Eu acho que mais cursos sobre esse assunto nas nossas formações pedagógicas, um assunto que não até agora eu não vi ser abordado. Porque o professor ele tem que estudar mais sobre isso. (Professor D)

Acredito também que a falta de capacitação. (Professor G)

Eu acho que a gente tinha que investir mais em formações em parceria com a secretaria. Essa equipe multidisciplinar poderia trazer mais informações para os professores, porque a gente sabe que cada vez mais está aumentando o número de crianças por N motivos, então a escola tem que estar preparada e a gente não tem essa autonomia por questão financeira de ficar contratando essas pessoas, esses profissionais para estar conversando com a escola. (Professor F)

Para Nóvoa (2002, p.23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, o professor deve estar aprendendo sempre, para contribuir da melhor maneira possível para a qualidade na educação. É preciso dar voz aos professores para pensar a elaboração da formação continuada a partir das suas necessidades, os momentos de formação continuada devem proporcionar momentos de diálogo e trocas de experiências, bem como, a reflexão sobre a prática pedagógica, o professor precisa qualificar-se constantemente a fim de aprimorar seus conhecimentos para atender a novas demandas que vão surgindo e necessidades de seus alunos.

Ainda, também é um desafio encontrado pelos participantes da pesquisa (professores e equipe gestora) a aceitação e parceria da família.

Um desafio muito grande sempre são as famílias, porque a gente tem todos os tipos de famílias. (Professor F)

Desafios da parceria da família. Da situação familiar também, às vezes nos falta um conhecimento maior, às vezes as famílias não nos falam exatamente tudo que acontece, muito reflexo da rotina em casa reflete aqui no diário. Às vezes eles estão muito agitados, depois que eu vou entender que eles dormiram tarde, saíram da rotina, que a gente sabe que a rotina é bem importante pro autista. (Professor C)

A parceria entre família e escola é fundamental para que processo de inclusão seja efetivo, ambos devem caminhar juntos para atingir os objetivos propostos, a fim de promover o pleno desenvolvimento da criança, pois como destaca Gentile (2006, p.33) “escola e família tem os mesmo objetivos: fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem”. Nesse sentido, a gestão da escola destaca que é o seu papel acolher essa família com um olhar empático e ouvi-la, a fim de trazê-la para dentro da escola e consolidar essa parceria, pois enfatiza que “*escola não consegue viver sem a parceria da família*”.

A gente chama a família, a gente conversa, a gente acolhe, muitas famílias se sentem enlutadas, elas não aceitam, tem um uma rejeição, pensando em como que vão tratar o meu filho na escola. Então, é um processo muito delicado, e nós enquanto escola temos que ter empatia no momento que a gente acolhe essa família pra ouvi-la e para orientar o que elas devem fazer em conjunto, em parceria conosco. A gente sempre chama as famílias para comunicar, porque a gente quer que a criança saia daqui bem. Então se a gente está chamando a família é porque ela precisa ouvir, precisa nos ajudar, porque escola não consegue viver sem a parceria da família, a gente precisa dar esse acolhimento. (Professor F)

O nosso papel enquanto escola não é só acolher as crianças, é muito mais acolher as famílias pra que as crianças também estejam bem. Porque a família vai se sentir segura deixando o filho numa escola que acolha elas. (Professor H)

A gestão da escola, também aponta como um desafio a falta de recursos humanos (monitores), que está intimamente ligado com a parceria da Secretaria Municipal de Educação do município, uma vez que, os profissionais desta instituição são cedidos pela prefeitura.

Eu acho que ainda sobrecarrega muito o professor, que nós temos que dar conta. Quando a monitora tira folga dela eu fico sozinha, e fica um monitor atendendo ali a gente, revezando entre duas turmas. No início do ano eu tinha um monitor que era só para eles, aí depois a prefeitura não deixou mandar mais monitor, daí virou um monitor para sala toda. Porque o certo era eu ter um monitor para ajudar os demais e um monitor para os dois. Aí tu consegue se dedicar mais, ficar mais atenta, observar mais eles pra poder fazer um planejamento melhor. (Professor D)

Como a gente depende de um sistema, isso é muito complicado também, porque às vezes a maioria das pessoas acham que é nós gestores que

temos autonomia para muitas coisas, para muitas decisões, só que a gente depende de um sistema. Então a gente muitas vezes fica trancado porque a secretaria não responde como deveria. (Professor F)

Acho que nós andamos a passos muito pequenos, porque existe a inclusão, mas nós também temos esse problema que é a falta de pessoal. Nós temos aqui mesmo no maternal uma turma com duas crianças inclusas, que agora no final do ano que veio um monitor. Então assim, até que ponto tu consegue incluir? Não é culpa da escola, não é culpa do professor, de ninguém, é culpa da estrutura, que nós não temos profissionais pra isso. (Professor G)

Na verdade a maior dificuldade que a gente está encontrando é com o poder público em função do profissional de apoio que querendo ou não o professor precisa, porque o professor ele se sente... eu não tiro a razão do professor, ele se sente sobrecarregado com uma demanda da turma e mais de uma criança que necessita muito mais atenção do que qualquer outra criança, então a gente acolhe essa necessidade do professor, mas tem coisas que a gente não consegue ir além, a gente tranca no recursos humanos, a gente tranca no poder público. Na nossa escola acontecem a inclusão, ela acontece com os percalços que se tem mas ela acontece. A gente procura disponibilizar o profissional necessário, por mais que seja difícil. Muitas vezes a gente acaba tirando de uma ponta pra colocar em outra, pra poder dar conta dessa demanda. Então tem esse cuidado, tem esse respeito pelo professor também. Às vezes não é possível, porque a gente esbarra na questão burocrática então a gente faz tudo que a gente pode dentro das nossas possibilidades. (Professor H)

Diante desses recortes fica claro que para oportunizar a inclusão é preciso que todos os responsáveis por este processo andem lado a lado, cada um fazendo a sua parte, porque no momento em que um destes atores “falha” todo o restante é prejudicado. Contudo, é lastimável ver que muitas pessoas acabam colocando a responsabilidade de todo o processo apenas no professor e na sua prática em sala de aula, sendo que, para uma educação inclusiva de qualidade dentro da sala de aula, o professor depende de todo um contexto externo. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, p.143) traz que:

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo. [...] Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes. Isto nos remete a uma educação de qualidade, implicando na forma que a gestão escolar é exercida, sendo mais coerente, deixando o espaço dos gabinetes, e buscando o profundo conhecimento do que realmente ocorre nas salas de aula participando ativamente.

Sendo assim, a escola precisa adaptar-se as mudanças e a equipe gestora deve envolver-se nesse processo no sentido de acolher as famílias, bem como os

educandos e professores, a fim de orientar e atender as suas necessidades. A família por sua vez, deve ser parceira da escola, se fazendo presente neste ambiente e auxiliando o professor. Ao professor cabe apropriar-se de conhecimentos a respeito do tema, bem como, compreender as leis que documentos que normatizam a Educação Inclusiva, buscando saberes a respeito da individualidade e necessidades do seu aluno, para assim, desenvolver habilidades que propiciem aprendizagens significativas e seu desenvolvimento global, a fim de conceber uma inclusão efetiva.

6.4 Diagramação do fluxo de ações da escola para promoção da Educação Inclusiva

A seguir, exibimos o produto resultante desta investigação denominada “O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS” e apresentada ao curso do Mestrado Profissional do Programa Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Este produto organiza-se através de uma diagramação, pensada e estruturada para servir como modelo, abrangendo os caminhos básicos e os caminhos pedagógicos que uma proposta de educação inclusiva precisa na escola.

O desenvolvimento e aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial é de responsabilidade de todos que fazem parte do processo educacional, por esse motivo, esses segmentos responsáveis estão representados por uma peça de um quebra-cabeça, são eles: gestão escolar, professor da sala regular, professor de Educação Especial, família, profissionais externos, Secretaria Municipal de Educação e gestão escolar. Pensamos no processo de inclusão como um quebra-cabeça, ou seja, torna-se necessário que cada responsável cumpra com o que lhe é cabível, a fim de garantir a inclusão aos alunos público-alvo da Educação Especial que estão matriculados na escola regular e conseqüentemente, o seu desenvolvimento biopsicossocial, assim como no diagrama, no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem estes alunos também devem estar no centro, e todos os segmentos devem agir em prol de um objetivo comum, a aprendizagem, inclusão e bem estar de todos.

Observa-se que há uma linha contínua ligando um segmento a outro, essa linha contínua traz a ideia de que todos devem ser atuantes neste processo, estar cumprindo com o seu dever e provendo o que lhe cabe, para que dessa forma, o quebra-cabeça se encaixe e assim, o desenvolvimento global desses alunos seja garantido, como é previsto nas políticas públicas educacionais.

Figura 1 - Ações da escola para promoção da Educação Inclusiva



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação reuniu discussões teóricas sobre Educação Infantil, práticas pedagógicas, inclusão e Educação Especial e as narrativas dos professores que descreveram sobre suas concepções, desafios e práticas em prol do processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. É dessa soma entre teoria e prática que procedem as considerações desta investigação.

Realizou-se esta pesquisa com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS, no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial e, partindo da questão de que modo são organizadas as práticas pedagógicas.

O processo de inclusão no ambiente escolar é questão de direito, o aluno público-alvo da Educação Especial tem o direito de frequentar uma escola regular desde a Educação Infantil, e esta deve modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se adapta à escola, mas sim, a escola consciente de sua função inclusiva, que se adéqua às necessidades do aluno.

Uma escola inclusiva deve assegurar uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade. O estudo mostrou que os professores da instituição a qual esta pesquisa foi realizada necessitam de formações continuadas acerca desta temática, uma vez que, demonstram dificuldades e insegurança em realizar as práticas pedagógicas com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Ainda, este estudo nos revelou que são proporcionadas diversas atividades lúdicas aos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e respeitando seus interesses, contudo, ainda é necessário aos professores dar uma maior atenção ao planejamento, a fim de, ter um olhar individualizado para os seus alunos e, assim, propor atividades que contemplem suas individualidades.

O dever do professor é preparar o caminho que o estudante percorre para construir o conhecimento, não há como percorrer esse caminho sem que suas especificidades sejam consideradas no momento da preparação do caminho, cabe ao professor oferecer todas as possibilidades para tornar o percurso instigante,

desafiador e feliz para todos os sujeitos de aprendizagem. Percebeu-se nas narrativas que os professores sentem-se motivados ao presenciar as conquistas e o desenvolvimento de seus alunos, também, pode-se observar que a instituição como um todo é afetiva e empática.

A Secretaria Municipal de Educação precisa estar mais presente na escola, visto que, a equipe gestora apontou a falta de um ensino colaborativo como um dos maiores desafios, além, dos professores, que elencaram o pouco conhecimento a respeito do tema como um outro desafio e demonstrar a necessidade de um apoio pedagógico. Para que o processo de inclusão aconteça é preciso que gestores municipais acreditem e olhem para este processo com outros olhos, além de professores qualificados em sua formação inicial e continuada.

Nas narrativas foram apresentadas concordâncias e divergências de concepções e sentimentos sobre o processo de inclusão na Educação Infantil e o desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial. Entretanto, constata-se que ainda há um grande caminho a ser percorrido, é preciso desconstruir a ideia de que a socialização é o principal pilar do processo de inclusão e dar mais importância para o desenvolvimento de bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno, conforme garante na Política Nacional de Educação Especial, visto que, ainda podemos observar nas falas das professoras a inclusão como ideia de integração.

Neste estudo foi investigada uma única escola de educação infantil do município, é interessante pensar em estender esta pesquisa a mais escolas do município, a fim de verificar se as inquietações e desafios são congruentes.

Não posso deixar de mencionar que ao longo de toda a construção desta pesquisa muitas reflexões surgiram, bem como, descobertas e desconstruções a respeito da prática pedagógica da própria pesquisadora, já que, esta atua em turma de Educação Infantil que possui aluno público-alvo da Educação Especial matriculado. Logo, também, surgiram novos questionamentos e anseios por novas leituras.

Parafraseando Carvalho (2005), pode-se concluir que a grande questão parece ser: como planejar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, de modo a atender a todos e a cada um, valorizando o trabalho na diversidade, entendida como um recurso e não um obstáculo? O que nos falta para desenvolver práticas pedagógicas? Acreditamos que este estudo trouxe aspectos relevantes a serem foco

de novas pesquisas, uma vez que, o tema ainda precisa ser discutido nas escolas, dessa forma, salientamos a realização de estudos que deem continuidade a este trabalho.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BEYER, Hugo Otto. A primeira condição: individualização do ensino. In: BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 28-31.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 07 de abril de 1999**. Inclui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Define o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de fevereiro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, 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. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: 2002

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação.** Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Brasília, 2006.

BRASIL. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SACADI, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009

BRASIL. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796, de 04 de abril 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Define o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil.** *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>. Acesso em: 18dez. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando?. **Revista Educação Especial**, [S. l.], n. 26, p. 19–30, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso em: 10jan. 2022.

CRAIDY, Carmen Maria.; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILE, Paola. Família e Escola: Parceiros na aprendizagem. **Revista Nova Escola.** São Paulo: Editora Abril. Nº193. Junho/Julho, 2006. p 32-39.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, Mediação, 1998.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDES; Enicéia Gonçalves. **Colaboração entre ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI E. J (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE; 2006. p. 29-41.

Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: muitos olhares. 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-51, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Termo de confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul

Pesquisadora responsável: Tatiane Negrini

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional

Telefone para contato: (55) 99948-3105

Local da coleta de dados: [REDACTED]

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevista, na Escola de Educação Infantil Padre Renato Tonon, nos meses de setembro e outubro do ano de 2021, com a diretora, o vice-diretor, as coordenadoras pedagógicas e professores.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, sala 3243A, 97105-970 – Santa Maria/RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Tatiane Negrini. Após este período os dados serão destruídos.

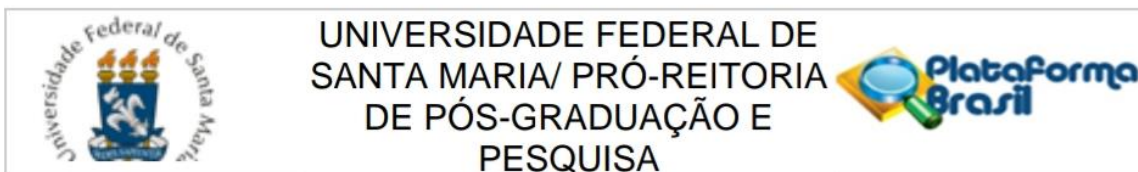
Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 13/04/2021, com o número de registro CAAE 44886621.0.0000.5346.

Santa Maria, 01 de setembro de 2021.

Tatiane Negrini

Profª Dra. Tatiane Negrini
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL

Pesquisador: Tatiane Negrini

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44886621.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

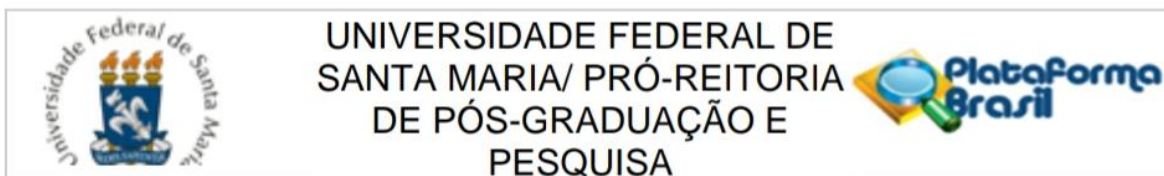
Número do Parecer: 4.646.683

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "O processo de inclusão na educação infantil: um estudo da rede municipal de Cachoeira do Sul" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

No resumo do projeto o seguinte texto: "Este projeto de pesquisa de Mestrado Profissional está relacionada à Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS, que surgiu das experiências vivenciadas e observações realizadas ao longo da vida acadêmica e atuação profissional. Dessa forma, instituiu-se a problemática: Como se dá a organização da prática pedagógica das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Cachoeira do Sul- RS, para assegurar a inclusão de crianças público da Educação Especial? Tem como objetivo geral discutir a organização da prática pedagógica das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Cachoeira do SulRS, no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público da Educação Especial, e como objetivos específicos investigar as práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, relacionando-as com as políticas públicas de inclusão; identificar as concepções de professoras e gestores referentes ao processo de inclusão na educação infantil; diagnosticar os desafios encontrados no

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.646.683

decorrer do processo de inclusão em turmas de Educação Infantil; discutir a importância do gestor escolar frente ao processo de inclusão. Os procedimentos metodológicos se darão em uma abordagem qualitativa, com pesquisa caracterizada como estudo de caso nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS. Os participantes da pesquisa serão os diretores, coordenadores pedagógicos; professores e professores de Educação Especial das Escolas Municipais e Escolas de Educação Infantil conveniadas com o município. Para a produção de dados será utilizado questionário on-line através da plataforma Google Forms e análise documental da legislação municipal de Cachoeira do Sul no que diz respeito a parte da Educação Inclusiva, bem como, dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes. A construção dos dados será realizada através da categorização de dados e a análise dos dados por meio da análise de conteúdo. O produto resultante desta investigação se dará por meio da elaboração de uma minuta de Projeto de Lei que contemplará as necessidades apresentadas pelos sujeitos de pesquisa. Esta será direcionada ao Poder Executivo Municipal a fim de enriquecer a Legislação Municipal de Cachoeira do Sul no que diz respeito a Educação Especial e conseqüentemente, promover uma inclusão sólida nas instituições escolares municipais."

No projeto constam revisão bibliográfica, descrição da metodologia, instrumentos de coleta de dados e orçamento.

Objetivo da Pesquisa:

Discutir a organização da prática pedagógica das escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Cachoeira do Sul/RS no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público da educação especial.

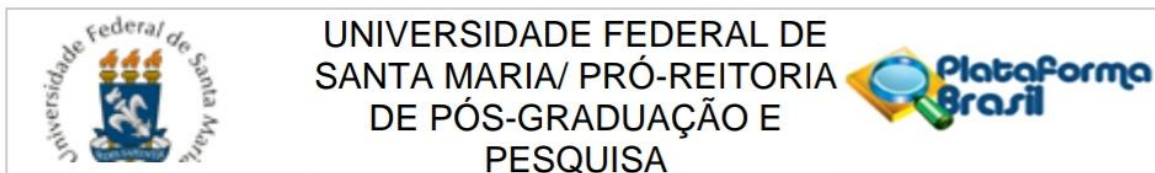
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tendo em vistas características do projeto a descrição de riscos e benefícios pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não foram localizados indícios que confirmem a metodologia como 'estudo de caso'.

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.646.683

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/> - modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conheça o curso de Qualificação dos Comitês de Ética em Pesquisa que compõem o Sistema CEP/Conep em <https://edx.hospitalmoinhos.org.br/project/cep>.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1715336.pdf	24/03/2021 22:37:41		Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	24/03/2021 22:37:04	Tatiane Negrini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/03/2021 22:36:32	Tatiane Negrini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento.pdf	24/03/2021 22:36:11	Tatiane Negrini	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	10/03/2021 14:48:30	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.pdf	09/03/2021 23:32:22	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	carta_apresentacao_escolas.pdf	09/03/2021 23:30:43	Tatiane Negrini	Aceito
Outros	carta_apresentacao_smed.pdf	09/03/2021	Tatiane Negrini	Aceito

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul

Pesquisadora responsável: Tatiane Negrini

Contato: (55) 999483105 **E-mail:** tatinegrini@yahoo.com.br

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Mestrado Profissional

Endereço postal completo: Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, sala 3243A, 97105-970 – Santa Maria /RS

Local da coleta de dados: [REDACTED]

Eu, Tatiane Negrini, responsável pela pesquisa intitulada “O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul”, o convido a participar como voluntário deste estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se investigar as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul, no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público alvo da Educação Especial. Acredita-se que esta pesquisa irá trazer contribuições para a escola, oportunizando esta a reflexão sobre o seu papel e suas ações no desenvolvimento de seus alunos público da Educação Especial, consequentemente, na construção de uma sociedade mais ética e justa, que

valorize seus indivíduos a partir de suas potencialidades, contribuindo assim para o processo de educação inclusiva.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, a fim de compreender melhor e com profundidade a realidade pesquisada. Sua participação constará em responder uma entrevista, a fim de produção de dados para o estudo em questão.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam alguns desconfortos, com alguma pergunta feita pelo pesquisador. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, o participante terá acompanhamento e assistência psicológica de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo são de que possam ocorrer problematizações em prol da inclusão de alunos com deficiência na educação infantil na escola lócus da pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente no decorrer da execução do presente projeto e as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como, serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, sala 3243A, 97105-970 – Santa Maria /RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Tatiane Negrini. Após este período os dados serão destruídos.

Contudo, os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados na íntegra ou parcialmente em artigos, seminários, encontros ou jornadas da área da educação, ressaltando que a identidade dos sujeitos de pesquisa será sempre preservada.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

OBS.: Após a leitura deste Termo de Consentimento e de sua aceitação em ser voluntário nesta pesquisa, solicitamos a sua assinatura.

Eu, _____,
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expressei minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Tatiane Negrini

Prof^a. Dr^a. Tatiane Negrini
Responsável pelo estudo

Cachoeira do Sul, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE D - Carta de apresentação à escola



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

À Senhora Diretora:

Ao cumprimentá-la, apresentamos a acadêmica Raíssa Anahy Machado, do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e solicitamos a autorização da escola para a realização da sua pesquisa intitulada “O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul”. A pesquisa já foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul. A presente pesquisa está sob orientação da Prof^ª Dra. Tatiane Negrini e tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul, no que diz respeito ao processo de inclusão e aprendizagem de crianças público alvo da Educação Especial.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, a fim de compreender melhor e com profundidade a realidade pesquisada. Para a construção dos dados pretende-se aplicar uma entrevista com a diretora, com o vice-diretor, com as coordenadoras pedagógicas e com os professores que possuem alunos público alvo da Educação Especial matriculados em suas turmas.

Existe uma preocupação da pesquisadora com a ética na pesquisa, por isso, será garantido o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os participantes serão identificados.

Acredita-se que esta pesquisa irá trazer contribuições para a escola, oportunizando esta a reflexão sobre o seu papel e suas ações no

desenvolvimento de seus alunos público da Educação Especial e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais ética e justa, que valorize seus indivíduos a partir de suas potencialidades, contribuindo assim para o processo de educação inclusiva.

Desde já, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Raíssa Anahy Machado
Raíssa Anahy Machado

Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional/ UFSM

Tatiane Negrini

Profª Dra. Tatiane Negrini
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE E - Autorização para realização da pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, _____, responsável
pela _____,
na qualidade de diretora, autorizo a realização do estudo "O processo de
inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de
Cachoeira do Sul", a ser conduzido pelos pesquisadores Prof^a Dra. Tatiane
Negrini e mestranda Raíssa Anahy Machado.

Fui informada pela responsável deste estudo, sobre as características e
objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na
instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição
coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu resguardo da
segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Cachoeira do Sul, 29 de setembro de 2021.

Diretora da instituição

APÊNDICE F - Solicitação de dados iniciais



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

SOLICITAÇÃO DE DADOS INICIAIS PARA PESQUISA

Cachoeira do Sul, 24 de setembro de 2021.

À Senhora Diretora:

Eu, Raíssa Anahy Machado, acadêmica do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e responsável pela pesquisa intitulada “O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul” venho através deste documento solicitar alguns dados, para que se possa dar início a este estudo.

A pesquisa foi autorizada para sua realização e por isso se está ciente dos objetivos e procedimentos da mesma. Sendo assim, solicito um levantamento das turmas desta escola que possuem matriculados alunos público da Educação Especial*, quais os diagnósticos e se estão no ensino presencial ou remoto.

Desde já, agradeço a atenção e a oportunidade de realizar esta pesquisa na escola a qual você representa.

Atenciosamente,

Raíssa Anahy Machado

Pesquisadora

*A Educação Especial é definida no artigo 58 da LDB nº 9394/96 como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

APÊNDICE G - Entrevista narrativa para equipe gestora

ENTREVISTA NARRATIVA – DIRETORA, VICE-DIRETOR E COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Conte-me um pouco sobre sua trajetória na educação. (Tempo de exercício no magistério, formação inicial e continuada)
2. Explique como são organizadas as formações continuadas realizadas na escola.
3. Fale o que você entende por Educação Inclusiva.
4. Comente sobre a inclusão do aluno público alvo da Educação Especial na Educação Infantil.
5. Descreva o processo de inclusão na sua escola.
6. Comente sobre as práticas pedagógicas dos professores da sua escola em prol da inclusão.
7. Descreva sobre a atuação das famílias na vida escolar dos alunos público alvo da Educação Especial.
8. Caracterize o papel da gestão escolar da instituição onde você atua frente ao processo de inclusão.
9. Relate as ações da equipe gestora para viabilizar o processo de inclusão na sua escola.
10. Destaque alguns desafios apresentados na sua escola quanto ao processo de inclusão.
11. De sugestões para qualificar as práticas pedagógicas inclusivas na sua escola.

APÊNDICE H - Entrevista narrativa para professores

ENTREVISTA NARRATIVA –PROFESSORES

1. Conte-me um pouco sobre sua trajetória na educação. (Tempo de exercício no magistério, formação inicial e continuada)
2. Comente sobre a turma em que você atua neste ano. (Nível, número de alunos)
3. Seu aluno público alvo da Educação Especial possui monitor individual? Em caso positivo, descreva as ações desenvolvidas por ele.
4. Seu aluno público alvo da Educação Especial é atendido por outros profissionais fora da escola? Em caso positivo, cite quais são eles e descreva como são organizados os atendimentos.
5. Você tem contato com os outros profissionais que atendem seu aluno? Em caso positivo, descreva como acontece.
6. Fale o que você entende por Educação Inclusiva.
7. Explique como são organizadas as formações continuadas realizadas na escola.
8. Comente sobre a inclusão do aluno público da Educação Especial desde a Educação Infantil.
9. Descreva sobre a atuação das famílias na vida escolar dos alunos público alvo da Educação Especial.
10. Descreva o processo de inclusão na sua escola.
11. Comente sobre o seu sentimento ao trabalhar com aluno público alvo da Educação Especial.
12. Discorra como realiza o planejamento de suas aulas.
13. Cite as estratégias metodológicas de ensino adotadas por você na sala de aula.
14. Relate como são desenvolvidas as práticas pedagógicas em sala de aula com o seu aluno público alvo da Educação Especial.
15. Destaque alguns desafios que você encontra no processo de inclusão na Educação Infantil.
16. Comente sobre a atuação da gestão da sua escola quanto ao envolvimento desta no processo de inclusão. (Formação, oferta de recursos, sala de recursos)
17. Dê sugestões para qualificar as práticas pedagógicas inclusivas na escola.

APÊNDICE I - Diagrama do fluxo de ações da escola para promoção da Educação Inclusiva

