



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS CLÓVIS MOURA- CCM CURSO DE LIC. EM PEDAGOGIA



**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS
ENFRENTADOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA
ZONA SUL DE TERESINA**

JORDÂNIA MARIA DE SOUSA OLIVEIRA

TERESINA - PI

2025

JORDÂNIA MARIA DE SOUSA OLIVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS
ENFRENTADOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA
ZONA SUL DE TERESINA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a banca examinadora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Sob orientação da Professora Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento.

TERESINA - PI

2025

JORDÂNIA MARIA DE SOUSA OLIVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS
ENFRENTADOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA
ZONA SUL DE TERESINA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado à Banca Examinadora, julgado e
aprovado para a obtenção parcial de título em
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Estadual do Piauí – UESPI, Campus Clóvis
Moura – CCM.

Aprovado em 05 de Fevereiro de 2025 / Nota: 10,0

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento (UESPI)

Professora Orientadora

Prof^o Dr. Jânio Jorge Vieira de Abreu (UESPI)

Membro da Banca

Prof^a Me. Elisângela da Silva Fernandes

Membro da Banca

Dedico este trabalho ao meu pai, Genival e a
minha família!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me capacitar, fortalecer e permitir que chegasse até aqui;

À minha mãe Francinete e minhas irmãs Elen e Karen, por todo amor, carinho e apoio incondicional. Vocês foram fundamentais durante essa longa e árdua jornada;

Ao Rayclan, por todo amor, apoio e incentivo. Obrigado por acreditar no meu potencial e por estar ao meu lado sempre;

Às minhas amigas: Samia, Canaã, Amanda e Joyce, por tornarem este processo mais leve. Vocês foram essenciais! Obrigados pelos momentos bons, pelos dias divertidos e pelos dias de luta também;

À todos meus colegas de turma, por todos estes anos de boa convivência, pelos momentos de aprendizagem e descontração;

Aos professores da UESPI, por todo conhecimento compartilhado conosco. Com certeza contribuíram muito para a minha formação acadêmica e profissional;

Ao professor Jânio Abreu, por todo apoio durante a construção deste trabalho. Seus conhecimentos e suas orientações durante este processo, foram essenciais e enriqueceram a minha pesquisa;

À professora Marilene, orientadora deste estudo, agradeço pelas orientações e contribuições nesta pesquisa;

Ao profissionais do CMEI onde foi desenvolvida esta pesquisa, por todo o acolhimento, carinho e disponibilidade em contribuir com a minha pesquisa;

E por fim, agradeço à todos aqueles que me incentivaram e estiveram presentes durante toda a trajetória acadêmica.

A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas.

Maria Teresa Égler Mantoan

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e possibilidades para desenvolver o processo de inclusão em uma escola de Ensino Infantil de Teresina. Com isso tem-se o seguinte problema de pesquisa: como os desafios enfrentados impossibilitam o desenvolvimento do processo de inclusão escolar? Para tanto foi necessário averiguar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para os alunos em sala de aula e no ambiente escolar; identificar os principais desafios enfrentados para promover a inclusão; analisar a prática docente, os métodos e estratégias adotadas em sala de aula; constatar como ocorre a formação específica sobre inclusão; e verificar a relação entre família e escola para o processo de inclusão. Para o estudo, foi utilizado como base teórica do trabalho, os/as autores/as: Mantoan (2015); Souza (2019); Orrú (2017); Santos e Falcão (2020). Portanto, para o percurso metodológico optou-se pela pesquisa de campo (GIL, 2002) sob abordagem qualitativa (BODGAN E BIKLEN, 1982). Como instrumentos e técnicas de coleta e produção de dados foram realizadas as observações (LAKATOS E MARCONI, 2010) na instituição e as entrevistas guiadas (LAKATOS E MARCONI, 2010) com três (3) professoras atuantes no CMEI. Os resultados do estudo demonstram que o processo de inclusão da escola acontece conforme a realidade vivenciada, com o esforço por parte das professoras e a parceria das famílias para a construção de práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com necessidades educacionais especiais, no ambiente escolar. Todavia, impedindo este processo inclusivo, apresentam-se empecilhos no cotidiano escolar, como a falta de formação continuada específica para os/as professores/as, a insuficiência de profissionais especializados para dá suporte em sala de aula, e a ausência do Atendimento Educacional na escola que atenda todos dos alunos, com algum tipo de deficiência ou transtorno.

Palavras-chave: Inclusão escolar; educação infantil; práticas inclusivas.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the challenges and possibilities for developing the inclusion process in an Early Childhood Education school in Teresina. Thus, the following research problem arises: how do the challenges faced make it impossible to develop the school inclusion process? To this end, it was necessary to investigate the inclusive pedagogical practices aimed at students in the classroom and in the school environment; identify the main challenges faced to promote inclusion; analyze the teaching practice, methods and strategies adopted in the classroom; verify how specific training on inclusion occurs; and verify the relationship between family and school for the inclusion process. For the study, the following authors were used as the theoretical basis for the work: Mantoan (2015); Souza (2019); Orrú (2017); Santos and Falcão (2020). Therefore, for the methodological path, field research (GIL, 2002) was chosen under a qualitative approach (BODGAN AND BIKLEN, 1982). The instruments and techniques for data collection and production were observations (LAKATOS AND MARCONI, 2010) at the institution and guided interviews (LAKATOS AND MARCONI, 2010) with three (3) teachers working at the CMEI. The results of the study demonstrate that the school's inclusion process occurs according to the reality experienced, with the effort on the part of the teachers and the partnership of the families to build inclusive pedagogical practices for children with special educational needs in the school environment. However, obstacles in the daily school routine impede this inclusive process, such as the lack of specific continuing education for teachers, the lack of specialized professionals to provide support in the classroom, and the absence of Educational Services in the school that serves all students with some type of disability or disorder.

Keywords: School inclusion; early childhood education; inclusive practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Necessidades Educacionais Especiais

ART. - Artigo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEI – Centro Municipal de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A INCLUSÃO: CONTEXTO HISTÓRICO, ASPECTOS LEGAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL	12
1.1 Contexto histórico: trajetória da inclusão escolar.....	12
1.2 Aspectos legais da inclusão no Brasil	14
1.3 A Inclusão na Educação Infantil.....	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
2.1 Metodologia: tipos, instrumentos e técnicas de pesquisa.....	20
2.2 O Campo de Pesquisa.....	23
2.3 O perfil das participantes do estudo.	24
3 A INCLUSÃO: REFLEXÕES E AÇÕES, NA PERPECEPÇÃO DOCENTE	25
3.1 Concepção de inclusão e a prática docente	26
3.2 O processo inclusivo da escola e a formação continuada.....	32
3.3 Práticas e ações para uma escola inclusiva.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS:	46
APÊNDICES – INSTRUMENTOS E PROTOCOLOS DE PESQUISA	49
ANEXOS – CFBR, LDB, LBI, BNCC	58

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é uma temática bastante pesquisada e discutida atualmente, e se faz presente no cotidiano das salas de aula e em todo o ambiente escolar. Todavia, sabe-se que apesar de ser um assunto atual, a inclusão enfrenta muitos desafios há décadas em nossa sociedade. Com o surgimento de movimentos em prol da inclusão de pessoas com deficiência, pôde-se assim, viabilizar, através de leis, os direitos em diversos âmbitos, como por exemplo, no atendimento prioritário, na saúde, lazer e principalmente a inclusão nas escolas.

É nesta modalidade de ensino, que as crianças são integradas no espaço escolar e iniciam seu processo de ensino-aprendizagem, assim como, têm a oportunidade do primeiro contato com a sociedade em si, com a diversidade cultural e humana no convívio com outras crianças. Por isso, é na Educação Infantil que esta pesquisa será desenvolvida.

Com base nessa concepção acerca da escola e do interesse em investigar o tema, buscou-se realizar o estudo partindo do seguinte problema: como os desafios enfrentados impossibilitam o desenvolvimento do processo de inclusão escolar? A partir desse questionamento pensou-se nas seguintes questões que norteiam esse estudo: quais ações o CMEI promove para um ambiente inclusivo? Como as professoras desenvolvem sua prática docente com os alunos com necessidades educacionais? Quais as estratégias utilizadas em sala de aula para proporcionar uma educação inclusiva? Como ocorre a formação continuada dos professores voltada para a inclusão? Como ocorre a relação escola e família no processo inclusivo?

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar os desafios e possibilidades para desenvolver o processo de inclusão em uma escola de Educação Infantil de Teresina. Para alcançar o objetivo apresentado, foram traçados os seguintes objetivos específicos: averiguar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para os alunos em sala de aula e no ambiente escolar; identificar os principais desafios enfrentados para promover a inclusão; analisar a prática docente, os métodos e estratégias adotadas em sala de aula; constatar como ocorre a formação específica sobre inclusão; e verificar a relação entre família e escola para o processo de inclusão.

Partiu-se do entendimento de que o público-alvo desta pesquisa necessita que os profissionais atuantes sejam capacitados e obtenham formação continuada específica, para que possam adotar estratégias e práticas pedagógicas que visam efetivar o processo de inclusão no ambiente escolar. Portanto, acreditou-se que a pesquisa seria relevante por investigar a

realidade enfrentada pela a educação inclusiva no cotidiano escolar; os direitos assegurados por lei e seu funcionamento na prática; e as ações adotadas para o ensino-aprendizagem da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Educação Infantil.

Mediante o exposto, o trabalho foi estruturado em três capítulos, além da seção de introdução e da seção das conclusões. O primeiro capítulo intitulado “inclusão: contexto histórico, aspectos legais e a educação infantil”, o qual irá abordar as contribuições científicas sobre o tema inclusão, as leis que regem a inclusão desse público. O segundo, apresenta os caminhos metodológicos percorridos para a realização do estudo, o perfil da instituição e dos participantes da pesquisa e os procedimentos éticos do estudo envolvendo pessoas. O terceiro capítulo intitulado “a inclusão: reflexões e ações, na percepção docente”, apresenta o resultado do estudo realizado na escola com as participantes; aborda a contribuição das práticas pedagógicas para a inclusão escolar na Educação Infantil, enfatizando os significados, concepções de inclusão das participantes, como é construída as práticas pedagógicas para a inclusão no ambiente escolar, as estratégias, dentre outros aspectos.

1 A INCLUSÃO: CONTEXTO HISTÓRICO, ASPECTOS LEGAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste primeiro capítulo, será abordado a trajetória percorrida pela Inclusão e os primeiros passos para o processo educativo de pessoas com deficiência na sociedade, em um contexto geral e, principalmente no Brasil; os primeiros movimentos, eventos e documentos que contribuíram para assegurar, através de leis, os direitos em sua totalidade e, especificamente na área da educação de pessoas com deficiência, sendo o foco desta pesquisa, a inclusão escolar de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); e finalizando esta seção, discorrerá sobre a educação infantil, modalidade que será base desta pesquisa, seus conceitos e importância para a inclusão.

1.1 Contexto histórico: trajetória da inclusão escolar

Para discorrer sobre a inclusão escolar, faz-se necessário retomar a trajetória da exclusão e da educação das pessoas com necessidades especiais, desde os primórdios na sociedade, onde tinham a concepção de deficiência associado à inabilidade (Maciel, 2000 *apud* Souza, 2019).

A priori, visto as condições insalubres de vida, supostamente, os indivíduos que nasciam com qualquer tipo de deficiência teriam pouca ou nenhuma condição de manutenção de sua vida, pois apenas os indivíduos considerados fortes conseguiriam sobreviver em sociedade (Bianchetti, 1995). Sabe-se que na idade antiga, em Esparta, as crianças com deficiência eram consideradas sub-humanas, fato que justifica sua exclusão na sociedade (Pessotti, 1994) e eram abandonadas ou sacrificadas por não corresponder à perfeição do homem. Na Idade Média, isso foi substituído por sentimentos “cristãos” e pela rejeição daqueles considerados diferentes. Neste período, iniciou-se o atendimento assistencial voltados para pessoas com deficiência em igrejas e instituições religiosas, com o objetivo da “liberdade” destes indivíduos (Pessotti, 1984; Smith, 2004; Freitas, 2008 *apud* Souza, 2019).

Desta forma, a educação especial só começou sua trajetória no século XVI, com médicos e pedagogos que estimulavam os conceitos em vigor na época, pois acreditaram naqueles indivíduos, até então, considerados ineducáveis (Mendes, 2010). Estes indivíduos eram segregados, pois sua deficiência era vista como uma doença. Todavia com o surgimento

de instituições especializadas para pessoas com deficiência, deu-se início os primeiros passos da educação especial, na sociedade (Facion; Matos, 2009).

A educação para pessoas com deficiência, na sociedade brasileira, surgiu de maneira institucional no conjunto das concretizações das ideias liberais, no fim do século XVIII e começo do século XIX (Januzzi, 2004). Consequente, na contemporaneidade, aos poucos, deixa-se de lado a patologização das deficiências e evidencia-se uma abordagem de entendimento voltada aos aspectos educacionais dos indivíduos (Smith, 2004; Freitas, 2008 *apud*. Souza, 2019). Antes do século XX, a maioria das pessoas tinham acesso limitado e condições mínimas para frequentar a escola (Celedón, 2008). Nos anos 50 e 60 surgiram as instituições educacionais especializadas (Minetto, 2010).

Na década de 70, no Brasil, os alunos com deficiência passam a frequentar as classes comuns, no processo de integração no ambiente escolar (Brasil, 2006). Em meados dos anos 90, surge os primeiros movimentos para a inclusão escolar, que segundo Celedón (2008), proporciona o entendimento que não deve haver restrição, nem separação no âmbito escolar e apresenta uma perspectiva inovadora para a educação (Brasil, 2006).

A partir dos anos 90, no Brasil, começou verdadeiramente uma longa e permanente luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais frequentarem o ensino regular (Freitas, 2008 *apud*. Souza, 2019). Segundo Garcia (2008), nesta época, teve como marca, a reforma educacional, a qual foi orientada o discurso de inclusão social. Assim, surgiram os diversos eventos e documentos que corroboraram para o princípio da educação inclusiva persistisse. Como por exemplo: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais (1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) e a Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (2006). Cada evento desses contribuiu de forma significativa para o movimento pela educação inclusiva no Brasil.

A Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, proporcionou que fosse traçado metas básicas para melhorar o sistema educacional brasileiro, dentre eles, a necessidade de melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Em 1994, em razão da a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo governo espanhol e pela Unesco, foi aprovada a Declaração de Salamanca (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011 *apud*. Souza, 2019), que reafirma e reconhece que:

a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (UNESCO, 1994, p.1).

Posteriormente a este grande marco, aconteceu em 1999, a Convenção da Guatemala, trazendo o avanço da concepção que prevê a ressignificação da pessoa com deficiência, destacando a necessidade de transformar as escolas para que não haja mais restrições de aprendizagem, assim, ressignificando a própria Educação Especial, segundo Alves (2008). Já em 2006, em Nova York, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, promovida pelo ONU (Organização das Nações Unidas), que tinha como propósito promover, proteger e assegurar condições plenas de igualdade e de gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência.

1.2 Aspectos legais da inclusão no Brasil

Para fortalecer essa luta, faz-se necessário ter políticas públicas que assegurem as pessoas com deficiência a garantia desses direitos por lei. No Brasil, um dos primeiros passos significativos para a inclusão, deu-se através da Constituição Federal de 1988, que assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (Brasil, 1988, art. 5)

Sendo assim, sob a garantia da lei, todo indivíduo tem direito à educação, com acesso igualitário para todos. Sendo assim, tal direito é assegurado que “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, art. 205).

Em 1996, surge a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases, a LDB, nº 9.394, que afirma, no art. 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”. E para fins de garantir esta educação para todos, no Capítulo V, que afirma no art. 58 que a educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Também assegura que:

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

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Outro documento que contribui para a luta da inclusão é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146 (2015). O Art. 1º propõe que esta lei é “destinada a 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”. Através desta lei, a pessoa com deficiência, segundo o art. 2º “pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. E sobre a educação, declara que:

Constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, art. 27)

No parágrafo único dessa Lei, reitera-se que “é dever do Estado, pela família, a comunidade escolar e a sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. E segundo o Art. 28, da referida lei diz que, cabe ao Estado também assegurar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Dessa forma é de extrema importância que sistema educacional seja inclusivo, em todos os seus aspectos e contextos, pois trata-se de um sistema legalizado e de extrema relevância social. Diante disso é pertinente que a escola, segundo Mantoan (2015), proponha ações centradas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como os recursos necessários que aprimoram a acessibilidade e apoio de serviços que atendam às necessidades de cada aluno

que apresenta necessidades educacionais, visando promover a inclusão plena e a garantia desses direitos, em sua prática cotidiana.

1.3 A Inclusão na Educação Infantil

Mediante a trajetória e os aspectos legais da inclusão na perspectiva educativa, expostos anteriormente, nesta seção será abordado a modalidade de ensino que é foco deste estudo: A Educação Infantil, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, é a primeira etapa da Educação Básica. Segundo o Art. 29, da Lei nº 9.394/96 e “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”. Esta modalidade:

É o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2018, p. 36)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018, p. 36), a Educação Infantil tem por concepção o educar e o cuidar, “entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. E tem por objetivo “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”. Para Souza (2019), há dois itens extremamente relevantes para a Educação Infantil: a definição de primeira etapa da Educação Básica, que segundo a LDB, no Art. 29 afirma que “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” e a exigência de formação para trabalhar nesta modalidade de ensino. Pois, Souza (2019) evidencia e destaca a importância da formação continuada sobre o desenvolvimento infantil e que “é preciso que o profissional da educação tenha conhecimento sobre as principais características desta faixa etária, entendendo o desenvolvimento e as necessidades fundamentais da infância” (Souza, 2019, p. 77).

E nessa perspectiva, a inclusão faz-se ainda mais essencial no Ensino Infantil. Pois é nesta etapa que toda criança começa o seu processo de desenvolvimento humano. É proposto neste contexto, que os profissionais “tenham condições de promover uma infância saudável e prazerosa” (Souza, 2019, p. 77). Consequente também afirma que:

As necessidades do alunado público alvo da educação especial e a consolidação de uma escola inclusiva pedem que o profissional amplie seu olhar acerca do que é a aprendizagem e desenvolvimento. [...] Isso significa que ter informações [...] é importante, mas estes saberes devem estar associados à concepção de infância, de criança, de educação infantil e os demais aspectos relacionados ao desenvolvimento da faixa etária em que a criança se situa. (SOUZA, 2019, p. 78)

Para isso, é imprescindível que os profissionais atuantes nesta etapa da Educação Básica tenham formação para atender cada criança em sua integralidade e segundo Souza (2019, p.78), “amplie seu olhar acerca do que é aprendizagem e desenvolvimento”. Sendo assim, faz-se necessário “conhecer como ocorre o desenvolvimento cognitivo, os aspectos psicomotores, os processos afetivos e sociais, a aquisição da linguagem, e como se dão os grandes marcos do desenvolvimento ou como são estabelecidos os vínculos iniciais [...]” (Souza, 2019, p. 78). Na Educação Infantil, é essencial observar o processo de desenvolvimento de cada criança. Segundo Souza (2019, p. 79), “educar o olhar para observar a infância é primordial para que sejam acolhidas todas as crianças” e também para que se promova uma educação inclusiva, de forma completa, tendo professores capacitados, preparados e qualificados para assegurar, na prática, a inclusão.

Nesse processo inclusivo, na Educação Infantil, é de suma importância que os profissionais da educação tenham formação continuada, pois segundo Mantoan (2015, p. 81), “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas”, que muda constantemente. Desse modo, a referida autora pontua que:

É preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo. (MANTOAN, 2015, p. 80)

Portanto, tais formações de forma contínua, possibilita aos professores o aprimoramento dos conhecimentos, a refletir e transformar a sua prática docente (Souza, 2019). Visto que “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas” (Mantoan, 2015, p. 81) para obter-se uma escola formativa inclusiva, faz-se necessário “a adequação do espaço físico e dos recursos materiais, além de assistência educacional específica” (Souza, 2019, p. 73).

A inclusão propõe então, assegurar aos envolvidos “apoio, formação e condições práticas de atuação” (Souza, 2019, p. 83). Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado, o AEE, é essencial em todos os níveis de ensino e, na Educação Infantil, atua como auxílio e apoio para o professor da escola regular e deve ser ofertado nesta modalidade. Deste modo, “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, Art. 2º). E neste sentido:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, Art. 5º)

Logo, é um atendimento que deve ser ofertado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola considerada inclusiva, complementando-a (Mantoan, 2015). Diante disso, Orrú (2017, p. 78) salienta que “os processos inclusivos podem acontecer quando o respeito as diferenças e o entendimento de que somos diferentes está presente” no PPP.

Além disso, neste processo, a família é um aliado essencial para a inclusão escolar. Pois a relação entre família e escola traz benefícios em prol de uma educação inclusiva. Fundamentando a importância desta parceria e suas ações, vale destacar que:

O compartilhamento de práticas educativas familiares e escolares é um dos passos importantes para o sucesso das instituições educacionais, do desempenho e desenvolvimento dos profissionais a frente das iniciativas, das relações entre os responsáveis pelos processos educativos formais e informais, e, acima de tudo, para o desenvolvimento integral das crianças. (SOUZA, 2019, p. 81)

Deste modo, o processo construtivo da inclusão se dá de maneira coletiva entre a escola, docentes, famílias e de toda comunidade escolar, para assim, haja a compreensão e o a percepção que todos são “agentes mediadores da promoção do desenvolvimento infantil e da inclusão em si” (Souza, 2019, p. 80). Ou seja, para uma escola promover a inclusão, faz-se necessário o envolvimento de todos.

Todavia, vale ressaltar que quando não há este envolvimento coletivo o processo inclusivo enfrentará diversos desafios que impossibilitam as ações e práticas da inclusão no ambiente escolar infantil, pois a inclusão “gera novas demandas e exigências à escola, que se

mostra, ainda com dificuldades para efetivá-las” (Santos; Falcão, 2020, p. 13). Um dos principais empecilhos ocorre quando a escola não dispõe de um espaço acolhedor, com acessibilidade e com os recursos necessários para o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais; de uma relação de diálogo com as famílias; de auxiliares de apoio para cada criança; de sala de AEE; e de profissionais capacitados para proporcionar um ensino de qualidade para todos. Sendo assim, a inclusão

Reconhece a diversidade dos alunos, considerando seus limites, capacidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessárias intervenções pedagógicas dos educadores e uma relação integradora entre escola, comunidade e família. (SANTOS; FALCÃO, 2020, p. 13)

Dentre todas as pessoas que compõem o processo inclusivo, o professor é o principal responsável por mediar a construção da inclusão. Visto que o educador tem contato direto com a criança em sala de aula e com os demais mediadores (equipe gestora, família, auxiliares de apoio, etc), é também o profissional que conduzirá o desenvolvimento do aluno e trabalhará suas habilidades, analisando seu desempenho e identificando possíveis dificuldades de aprendizagem, durante sua prática docente. Todavia, estes profissionais precisam ser capacitados, por meio de formações continuadas voltadas para inclusão, pois:

O professor, nesse contexto, deve ser um profissional qualificado para responder as novas configurações da realidade socioeducacional, e não mais um profissional engajado na tarefa restrita de transmitir conhecimentos, apoiado por todos os profissionais da instituição e dos demais sistemas de ensino, visto que o aluno não é somente dele. (SANTOS; FALCÃO, 2020, p. 14)

Outrossim, o educador urge de formações que o capacitem, de forma contínua, visando garantir ao seu aluno um ensino de qualidade. Dessa forma, torna-se mais viável os primeiros passos para uma escola inclusiva. Porém, vale ressaltar que a instituição deverá ter em sua estrutura, um projeto político pedagógico pautado em ações inclusivas que envolvam todos que compõem a escola em si, pois o professor necessita dos demais mediadores, para desempenhar melhor sua prática docente com todos os seus alunos.

Portanto, visando compreender as concepções e práticas de inclusão na realidade, no capítulo a seguir, foram traçados os caminhos metodológicos da investigação desta pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa na qual é abordado toda metodologia que foi desenvolvida definido os tipos de pesquisa, os instrumentos e técnicas adotadas, a descrição do campo empírico da pesquisa, o perfil dos participantes deste estudo, análise dos dados e os procedimentos éticos da pesquisa.

Segundo Gil (2008, p. 15) “estes métodos têm por objetivo proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir a objetividade” do estudo e fornecem o embasamento necessário para investigação da pesquisa permitindo “a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (Gil, 2008, p. 26). Mediante o exposto, o capítulo foi dividido em três seções, sendo que a primeira apresenta do tipo de pesquisa e instrumentos utilizados para a coleta dos dados que serão analisados no capítulo seguinte. O segundo, discorre sobre as características do campo desta pesquisa e informações sobre a escola. Por fim, a terceira seção apresenta os perfis das participantes deste estudo.

2.1 Metodologia: tipos, instrumentos e técnicas de pesquisa

Almejando atingir o objetivo deste estudo, optou-se pela pesquisa descritiva, pois este tipo se adequa com o aprofundamento desta pesquisa. Esta, segundo Gil (2008, p. 28) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações invariáveis” e “levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Sendo assim, visando a investigação deste estudo, o referido autor traz à tona que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, 2008, p. 28), ou seja, tornando-se fundamental para o aprimoramento desta pesquisa.

Portanto, requer ao/a pesquisador/a, através desta descrição da realidade investigada, comparecer ao campo de estudo, para que conheça, mais detalhadamente os indivíduos que contribuirão para a pesquisa. Sendo assim, foi desempenhada a pesquisa de campo. Objetivando este contato direto, a pesquisa de campo “[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações que ocorre no grupo” (Gil, 2002, p. 53). Em concordância a esta afirmação, vale ressaltar que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 186)

Sendo assim, a pesquisa será de cunho qualitativo, que de acordo Lüdke e André (2014, p. 14), na perspectiva de Bodgan e Biklen (1982), destacam 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”. Destaca-se ainda que estes “dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bodgan; Biklen, 1982, p. 16), de acordo com a realidade cotidiana. Também, esta pesquisa contempla algumas características indicadas pelos autores citados anteriormente, pois ao final do recolhimento de dados qualitativos, “os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise” e “respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bodgan; Biklen, 1982, p. 48).

Dado isso, para conduzir esta investigação qualitativa e descritiva, faz-se necessário utilizar-se de instrumentos e técnicas de pesquisa que contemplam a obtenção e recolhimento de dados para este estudo. Deste modo, foram escolhidos a observação e a entrevista, que segundo Bodgan e Biklen (1982), são as estratégias ideais para a investigação qualitativa.

A primeira técnica utilizada foi a observação, que consiste em “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste em apenas ver e ouvir, mas também de examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (Lakatos; Marconi, 2010, p.191). A observação contempla o início da investigação e permite ao investigador “identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Lakatos; Marconi, 2010, p.191), buscando assim, o contato mais direto com a realidade e o aprofundamento desta pesquisa.

A segunda técnica para a coleta de dados será a entrevista. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), este instrumento “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” e para Lakatos e Marconi (2010, p. 196) têm como “objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. Sendo assim, a entrevista adequa-se como a técnica ideal a vir ser aplicada nesta pesquisa, conceituada como:

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109)

Reafirmando isso, a técnica de entrevista escolhida é a entrevista guiada, pois, além de permitir realizar o encontro presencial com os participantes, estar frente a frente com eles e elas e no cotidiano escolar, é uma forma de conhecer cada participante, as suas concepções, as representações, os significados que atribuem à inclusão escolar, também direciona a investigação para o objeto de estudo através do roteiro com as perguntas temáticas do estudo. Sendo assim, a entrevista guiada:

É um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 195)

Assim sendo, a entrevista a maneira mais eficaz, segundo Gil (2008), para obtenção de dados, faz-se uso da entrevista estrutura que consiste em “uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados” (Gil, 2008, p. 113). Portanto é:

Aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário [...] elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 197)

Diante disso, é de extrema importância a aplicação desses instrumentos e técnicas para a investigação desta pesquisa. Deste modo, foi realizado a observação do ambiente escolar; aplicação de questionário-perfil, com o objetivo de conhecer melhor as possíveis entrevistadas e por fim, seções de entrevistas com professoras da Educação Infantil, de séries diferentes, para o entendimento da inclusão escolar, na perspectiva das docentes.

Após percorrer os procedimentos metodológicos desta pesquisa, foram obtidos e coletados os dados à serem analisados, que segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 167) visam “evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. Posteriormente, estas análises foram interpretadas e “procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (Lakatos e Marconi, 2010, p. 168), gerando os resultados para esta pesquisa.

2.2 O Campo de Pesquisa

A escola escolhida para ser o campo desta pesquisa é um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da Rede Municipal de Ensino. Está localizada na Zona Sul de Teresina, no bairro Angelim, mais precisamente na Cerâmica Cil.

A antiga creche, foi inaugurada em 14 de Março de 2002. Hoje, atende em torno de 300 alunos, nos turnos manhã e tarde, ofertando as séries de Educação Infantil (Maternal II, 1º e 2º período) e Ensino Fundamental (1º ano) e assiste famílias que vivem no bairro e nas regiões mais distantes (povoado Salobro de Baixo e loteamentos).

Esta escola, por assistir atualmente um número grande de crianças, tem um espaço amplo, considerável. Em sua estrutura física, possui um pátio amplo; uma sala voltada para diretoria e secretaria; uma sala de almoxarifado; nove (9) salas de aula, sendo oito (8) salas de ensino regular e uma (1) voltada para o projeto de leitura Tempo de Aprender; uma cantina e um depósito de alimentos; um depósito de material de limpeza; quatro (4) banheiros infantis, sendo dois (2) banheiros para as crianças menores e dois (2) para as crianças maiores; dois (2) banheiros PCD; um (1) banheiro para os funcionários, uma (1) sala de professores, com 2 (dois) banheiros; possui 2 (dois) bebedouros, e um espaço amplo com grama. A escola não possui um refeitório, por isso, as mesas de refeições estão localizadas nos corredores das salas. A escola não possui sala específica para o Atendimento Educacional Especializado, o AEE.

Em sua equipe de gestão escolar, conta com uma (1) diretora, uma (1) vice-diretora, uma (1) secretária e uma (1) auxiliar de secretaria; doze (12) professoras, sendo por parte delas efetivas e as demais celetistas; dois (2) agentes de portaria; duas (2) merendeiras; três (3) auxiliares de serviços gerais; dois (2) motoristas de ônibus e duas (2) monitoras; estagiárias e auxiliares de apoio a inclusão.

A escola conta com o já citado Projeto Tempo de Aprender, voltado para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e também projetos de leitura da SEMEC, o AEE em parceria com a Escola Municipal do bairro, porém, não usufruído por toda a escola. Conta também com os programas, como por exemplo o Fundo Rotativo, Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, dentre outros.

A escola está situada em uma região considerada distante da capital e de uma comunidade caracterizada pela simplicidade, onde é vista como maior rede de apoio para famílias, não só na educação, mas em assistência social, na alimentação, etc. O CMEI, tem em sua principal característica o acolhimento e a humanização para com as crianças e suas famílias.

Reafirma-se então a importância do acolhimento e desta relação humanizada entre a escola e as famílias que compõem a comunidade escolar. Tornando-se assim, aspectos benéficos e essenciais, que impactam e contribuem diretamente para viabilizar o processo inclusivo no cotidiano escolar.

2.3 O perfil das participantes do estudo.

As participantes da pesquisa foram três professoras que atuam no CMEI, no qual foi desenvolvida esta pesquisa. De acordo com os preceitos éticos dessa pesquisa foi definido que as entrevistadas serão apresentadas com os seguintes cognatos: **PROFESSORA A; PROFESSORA B; E PROFESSORA C.**

A Professora A atua na Educação Infantil, possui formação acadêmica inicial em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia, concluída em 2012, atuando na educação há 25 anos. Leciona há nove (09) meses no CMEI pesquisado, nos turnos manhã e tarde, com os alunos da faixa-etária entre três (03) a cinco (05) anos de idade. Recebe formação continuada da Secretária Municipal de Educação (SEMEC). Sua faixa-etária é de 41 a 60 anos.

A Professora B atua na Educação Infantil, com crianças entre quatro (04) e cinco (05) anos, nos turnos manhã e tarde. Trabalha na educação do município há 18 anos e do estado há 24 anos. Têm formação acadêmica inicial em Pedagogia, concluída em 2006. Está atuando na instituição pesquisada há quatro (04) anos. Recebe formação continuada quinzenalmente, da Secretária Municipal de Educação (SEMEC). Sua faixa-etária é de 41 a 60 anos.

A Professora C atua na Educação Infantil, nos turnos manhã e tarde. Têm formação acadêmica inicial e pós-graduação em Pedagogia, concluída no ano de 2018, atuando na educação há 15 anos. Ministra aula no referido campo há um (01) ano e sete (07) meses, com as crianças de três (03) e quatro (04) anos de idade. Recebe formação continuada da Secretária Municipal de Educação (SEMEC) e curso de extensão em Libras (ainda em andamento). Sua faixa-etária é de 41 a 60 anos.

Consequente, o próximo capítulo apresentará os resultados obtidos, após a coleta de dados. Assim como, as reflexões sobre as concepções, formações, ações e práticas das professoras atuantes da escola-campo.

3 A INCLUSÃO: REFLEXÕES E AÇÕES, NA PERPECEPÇÃO DOCENTE

A escola é o ambiente que propicia o conhecimento. Na modalidade da Educação Infantil, este espaço possibilita à criança o seu primeiro contato com a sociedade e com outras crianças da mesma idade. Portanto, é neste local que é promovido o processo de ensino da criança, assim como, o desenvolvimento integral da criança.

A partir dessa concepção, a instituição acolhe e recebe crianças com uma vasta diversidade de culturas, características únicas e suas particularidades. Além disso, é na Educação Infantil que são desenvolvidas as primeiras habilidades da criança previstas para esta faixa etária, todavia, ao não serem atingidas, pelo educando, a escola deve ter um olhar atento volta-se à essas dificuldades de aprendizagem específicas, fazendo com que a escola proponha meios inclusivos para que esta criança consiga aprender, respeitando seu tempo.

Dessa forma, manifesta-se questionamentos sobre o processo de inclusão dentro do âmbito escolar para as crianças com necessidades educacionais na sala de aula. Pois, na realidade atual, a inclusão vem sendo cada vez mais discutido os desafios enfrentados pela escola, isso se dá pela presença de alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno cada vez mais crescente.

O presente estudo possibilitou aprofundar, a partir das vivências relatadas pelas professoras do CMEI pesquisado, na trajetória do processo inclusivo das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no ambiente escolar. Nesta pesquisa, após a abordagem da inclusão e os desafios enfrentados pela escola, na modalidade infantil, dialogada com os autores/as e documentos (legislação, diretrizes e outros) que tratam das concepções inclusivas, desenvolveu-se um debate com realidade da inclusão vivenciada na prática, no campo pesquisado.

Portanto, com vista apresentar o estudo do material coletado e analisá-lo a luz da teoria, o presente capítulo foi dividido em três seções, os quais discutem os seguintes aspectos: a primeira seção aborda a percepção das professoras sobre a inclusão escolar e reflexões sobre suas práticas docentes em sala de aula. A segunda seção trata-se das concepções de uma escola inclusiva e a formação continuada das professoras, focadas na inclusão. Na terceira seção, discute-se a visão das educadoras diante das melhorias que devem ser adotadas pelas escolas e as ações que a escola já promove em prol da construção do processo inclusivo e, por fim, o olhar reflexivo sobre o trabalho inclusivo desempenhado por toda a instituição.

3.1 Concepção de inclusão e a prática docente

Esta seção apresenta a visão das participantes da pesquisa com relação ao conceito de inclusão, reflexões sobre sua prática docente e estratégias utilizadas em sala de aula, na perspectiva inclusiva.

Observa-se que, a inclusão de certa forma está presente em vários contextos que compõem nossa sociedade atual. E não é diferente no ambiente escolar, onde professoras tendem que lidar, muita das vezes sozinhas, com crianças típicas e atípicas, que possuem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Porém, a conceituação e o entendimento de inclusão são desconhecidos por muitos profissionais que atuam no ambiente escolar ou ainda, é associado a integração desses alunos em sala de aula.

Esta constatação pode ser evidenciada na fala de uma das participantes do estudo. Na fala da Professora A, é possível perceber que mesmo possuindo um conhecimento breve, de forma vaga sobre inclusão, pode-se compreender que ela vivencia também o processo de integração dessas crianças, em sala de aula:

PROFESSORA A: A inclusão escolar é você ter alunos com necessidades especiais junto com os seus alunos, os considerados atípicos. Você procurar inclui-los com a mesma atividade, com a mesma... como é que a gente diz? É procurando o relacionamento maior possível junto com eles. Tanto os chamados típicos, como os atípicos né?

O depoimento da professora A evidencia a inclusão como a integração das diversidades, das diferenças, inserir alunos/as com necessidades educacionais na mesma sala, na mesma escola, mas a inclusão em educação vai muito além disso, é necessário que haja a integração, a aprendizagem e desenvolvimento de forma a contemplar todas as pessoas da escola. Nessa perspectiva, Mantoan (2015), aborda as divergências entre a integração e a inclusão, mesmo possuindo significados semelhantes, seu processo de inserção é diferente. Sendo a integração, mais referente a colocar a pessoa com deficiência, nas denominadas “escolas comuns”. Já a inclusão, visa a mudança do paradigma educacional, pois:

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meios de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos... [...]. (MANTOAN, 2015, p. 28)

Nessa percepção, a inclusão visa garantir uma escola para todos, para alunos com ou sem deficiência, de modo que possam aprender juntos, no mesmo ambiente, respeitando o

processo de ensino-aprendizagem de cada educando. A partir disso, a Declaração de Salamanca afirma:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1999, p. 5)

Com relação ao conceito de inclusão, a Professora B traz em sua conceituação, a relação entre teoria e prática, desde o início, as dificuldades vivenciadas em sala de aula e a inclusão como uma necessidade extremamente básica e o despreparo dos profissionais para assegurá-la. Pois, para a educadora a inclusão:

PROFESSORA B: É uma necessidade básica, mas que ainda não acontece. A teoria até que existe, mas a prática mesmo não existe ainda. E a gente precisa muito. Essas crianças precisam interagir, elas precisam se sentir acolhidas no meio. Mas, infelizmente, a gente não está preparada para isso ainda não.

A inclusão, em seus aspectos teóricos, é de fato, bem assistida por leis, documentos e diversos autores que tratam esta temática. Porém na percepção da Professora B, é algo inexistente, em sua perspectiva na prática. Visto que, nesta modalidade, é de suma importância a interação, principalmente na Educação Infantil, etapa básica, onde a criança tem seus primeiros contatos interativos com outras crianças. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 5, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) a criança é:

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).

Considerando isso, é necessário que a escola através da gestão, dos professores e das famílias precisam buscar trabalhar essa identidade pessoal e coletiva, precisam explorar esse potencial que as crianças com deficiência, com necessidades educacionais especiais, neuro divergentes, enfim, as crianças atípicas, para que elas possam aprender e se desenvolverem como todas as outras. Sobre a importância da criança com deficiência inserida no ambiente escolar “comum” e a interação, vale ressaltar que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes. (MANTOAN, 2015, p. 40)

Ainda que, demonstre o entendimento sobre o objetivo da inclusão e sua importância, a Professora B, aponta, desde o início desta investigação, sua preocupação e o despreparo dos profissionais em assegurar a inclusão escolar. Já a Professora C, mostrou um conceito mais teórico sobre a inclusão, sem apresentar alguma relação de inclusão em sua prática cotidiana. Pois segundo ela a “inclusão escolar significa incluir as crianças de modo geral, seja aquelas crianças que apresentam algum tipo de transtorno ou não.”

Diante da visão da Professora C, Mantoan (2015, p. 28) afirma que a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais”. Todavia, a inclusão é muito mais abrangente, pois provoca, de forma radical. Desse modo para incluir, significa ter:

[..] uma mudança de paradigma educacional [..]. As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com algum deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos [..]. (MANTOAN, 2015, p. 40)

Portanto, o objetivo da inclusão é abranger a todos, sem distinção. Pois para a autora que norteia este estudo, a inclusão é “o caleidoscópio educacional” (Mantoan, 2015, p. 29), que segundo umas das defensoras da causa, incluir significa compreender que cada parte envolvida é importante ou melhor “precisa de todos os pedaços que o compõem. [...]” e que “as crianças se desenvolvem, aprendem, evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (Mantoan, 2015, p. 29 *apud* Marcha, 1987, p. 23), ou seja, o ambiente escolar é de extrema importância para as pessoas com deficiência ou algum tipo de transtorno.

Diante o exposto, observa-se que as professoras possuem um conhecimento inicial de inclusão, porém, este limita-se apenas em sua teoria, mas que na prática é considerado ainda distante do ideal para se promover a inclusão, mediante as dificuldades e limitações, colocadas na fala da Professora B. E que incluir, é acolher todos, com ou sem alguma deficiência no mesmo ambiente escolar, sendo uma necessidade básica. Todavia, é visto que, a inclusão em sua totalidade, é proposta em sua teoria e assegurada por leis, que na prática, é considerada difícil de ser provida.

Já com relação a prática docente com o público-alvo da inclusão, observa-se que cada professora traz consigo as dificuldades individuais vivenciadas em sala de aula e também de

como desenvolvem sua docência diante dos desafios da inclusão. Na fala da Professora A, nota-se que há a preocupação em atingir o objetivo para todos os alunos de forma geral e o respeito com relação ao processo de ensino-aprendizagem das crianças:

PROFESSORA A: Dentro da sala, tem que desenvolver algumas atividades que sejam diretamente direcionadas a eles, porque não são todos os alunos que acompanham a atividade dita regular, dita normal para os alunos da sala, né? Porquê como você sabe, os alunos não são “todo mundo” igual, né? A instalação não é homogênea, como a gente diz né? Muda, diversifica, né? Então a gente tem que fazer a atividade diversificada para alguns, para poder ver o desenvolvimento dele, as habilidades que ele já consegue fazer igual aos outros.

Na visão da Professora A, pode-se perceber a princípio o respeito com as especificidades e o processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças, na aplicação das atividades propostas em sala de aula. Deste modo, Souza (2019, p. 48-49) afirma que “tais aspectos devem ser levados em consideração porque a criança, na primeira infância, tem necessidades desenvolvimentos muito próprias que devem ser conhecidas e respeitadas”. Ainda nessa concepção, a educadora aborda a questão da diversidade em sala de aula e o desejo da homogeneidade, em concordância disso, destaca-se que:

Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer diferença, reconhecê-la e valorizá-la. Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar [...]. (MANTOAN, 2015, p. 36)

Por outro lado, a Professora B apresenta um pensamento sobre sua prática docente mais voltado para as dificuldades e a cobrança com relação aos objetivos de aprendizagem à serem atingidos, para todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais, em sala de aula, em suma pode-se concluir que a docente busca o equilíbrio diante da diversidade e das especificidades de cada criança:

PROFESSORA B: É difícil, porque enquanto você tem que dar atenção diferenciada para aquela criança que tem problema, você tem que atingir o objetivo dentro daqueles que estão ditos normais. Então, você sofre em dobro. Porque se você cuida mais do especial, você negligencia o outro. Se você vai mais para aquele que é dito normal, você negligencia o especial. E muitas vezes você está sozinho na sala de aula para segurar a barra dos dois lados.

Contudo, no início de sua reflexão, percebe-se o uso do termo “problema”, sendo considerado uma palavra que segrega a trajetória da inclusão, por ser utilizado nos primórdios para identificar as pessoas com deficiência na sociedade. Todavia, é importante enfatizar que na prática docente da Professora B, há a busca da aprendizagem de todos os seus alunos, visando

uma educação para todos. A partir disso, ressalta-se que “todos têm possibilidades de aprendizagem, que a educação é para a turma toda, que todos devem ser tratados de igual para igual levando-se em conta as diferenças que se diferenciam na diferença em sua multiplicidade” (Orrú, 2017, p. 66), pois “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar todas as crianças indistintamente” (Mantoan, 2015, p. 56).

Ao longo do seu depoimento, a Professora B aborda um ponto importante que dificulta o desenvolvimento da sua prática: a grande demanda, visto a quantidade de crianças e a falta de apoio em sala de aula, que segundo Souza (2019) são aspectos que atrapalham a inclusão escolar. Diante disso, sabe-se que é uma realidade que abrange muitas escolas e que dificulta o processo inclusivo, pois para que o professor desempenhe seus métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, faz-se necessário que os denominados agentes mediadores (Souza, 2019) participem de forma atuante, contribuindo e tornando a escola inclusiva.

Já a Professora C, traz em seu pensamento sobre sua prática docente a dificuldade perante a falta de qualificação com relação a inclusão. Esta ausência formativa, impacta diretamente no desenvolvimento da ação educativa inclusiva, levando o docente a procurar alternativas que propiciem atividades que abrangem as especificidades e necessidades educacionais da criança. Tal análise, extrai-se desta concepção:

PROFESSORA C: É um pouco complicado, porque às vezes o professor não tem aquela qualificação necessária e precisa que ele realmente precisa para estar trabalhando, desenvolvendo atividades com essas crianças que apresentam algum tipo de transtorno.

A partir deste ponto de vista, vale salientar a importância da formação continuada do profissional de educação, neste caso, voltada para a inclusão, para que o torne preparado e dê condições para assegurar o desenvolvimento do processo inclusivo em sala de aula. Sendo assim, as formações visam “conjugam além do que se faz comumente, evidências científicas, estudos e pesquisas na área, bem como, relatos e práticas positivas, de sucesso. Aprender com o outro é fundamental na prática inclusiva” (Souza, 2019, p. 83), pois é diante das experiências e vivências daqueles que compõem a educação inclusiva, que se constrói uma escola para todos.

Haja vista que para a eficácia desta prática inclusiva docente seja desempenhada com êxito, faz-se necessário o uso de recursos e as estratégias traçadas pelo educador, visando proporcionar ao educando, com ou sem necessidades educacionais especiais, a aprendizagem dos conteúdos aplicados em sala de aula. Referente a isso, a Professora A discorre que:

PROFESSORA A: A gente, enquanto professor, quando recebe esses alunos, os ditos especiais, na sala de aula, na sala regular, a gente tem que procurar, da melhor maneira possível, estabelecer as atividades conforme as habilidades que eles desenvolvem, que eles já sabem desenvolver. Atividade diversificada, como jogos, atividade com música, sempre mais atividade lúdica, porque esses alunos gostam mais da ludicidade.

Neste depoimento, nota-se que a docente busca, em seu cotidiano, que os seus alunos aprendam os conteúdos, de acordo com as habilidades desenvolvidas, até então, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança. Para tanto, enfatiza-se a aplicação de atividades diversificadas, trabalhando a ludicidade, visando assim, formas variadas de ensino, através dessa estratégia. Sendo assim:

As atividades lúdicas se mostram como uma ferramenta de grande valor para ampliar a participação de todos os alunos que fazem parte do ensino regular, servindo de fontes ao educador, proporcionando informações sobre os interesses de seus alunos, suas interações, suas capacidades de adaptação às regras, entre outros. (LOUREIRO; VIEIRA; SOUZA; CABRAL, 2021, p. 3)

Portanto, as atividades mais lúdicas, principalmente na Educação, são consideradas como um método que proporciona à criança com necessidades educacionais, uma forma diferente e mais atrativa de aprendizagem. Dessa forma, “a atividade lúdica é aquela que dá plenitude e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros” (Luckesi, 1998, p. 29).

No entanto, na visão da Professora B, traz uma abordagem mais focada ao despreparo do professor para conceber tais materiais e estratégias, frisando, em sua concepção de inclusão a falta de uma equipe de agentes mediadores (Souza, 2019) e de formações voltadas para a inclusão. Pois, em sua opinião, ela discorre:

PROFESSORA B: Eu acho que o que a gente mais precisa aqui é exatamente de um acompanhamento psicopedagógico ou de neuro que nos oriente como proceder com essas crianças. Porque, na realidade, a gente não tem como, a gente não sabe, a gente não é preparado para isso. A gente faz os treinamentos, aquelas coisas todas, faz a capacitação na SEMEC, mas ela é direcionada para os ditos normais, ela não é direcionada para casos específicos. Então, a gente fica naquela base do se vira nos 30 e no achismo, eu acho que assim dá certo. Aí você põe uma atividade diferenciada, aí você corre lá e corre nos outros.

A partir deste depoimento, pode-se concluir a falta do AEE e de seus benefícios na instituição pesquisada. Vale ressaltar que, os profissionais citados pela Professora B, devem ser assegurados através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois é neste

acompanhamento que proporciona-se o contato com as mais diversas áreas que podem estar colaborando para que o processo inclusivo prossiga, de forma coletiva. Portanto, este atendimento, é essencial, pois é de:

[..] grande relevância no processo educacional do aluno com deficiência, sendo que, o mesmo irá, através da mediação do professor identificar as dificuldades de aprendizagens de cada educando e ao concluir essa análise, o mediador fará a adequação dos recursos pedagógicos, voltado para as especificidades de cada indivíduo. (SANTANA; TEIXEIRA, 2022, p. 301)

Todavia, com a ausência deste auxílio, a Professora B, em sua concepção, traz como recursos de aprendizagem apenas as atividades diversificadas, sem discorrer se adota outras estratégias em sua prática docente. Já segundo a Professora C, a utilização de materiais é de suma importância no processo de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais, sendo utilizados por ela como uma estratégia em sala de aula:

PROFESSORA C: Usar materiais... Bloquinhos, alfabeto, alfabeto móvel, contagem com tampinhas de garrafa, materiais concretos. É um dos pontos principais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

Sendo assim, os materiais pedagógicos, são essenciais nesta etapa da Educação Básica, pois segundo o documento RCNEI, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pontua a concepção e seus benefícios para a criança. Portanto, os materiais:

Constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. Se de um lado, possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata, por outro lado, possuem qualidades outras que serão conhecidas apenas pela intervenção dos adultos ou de parceiros mais experientes. As crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados. (BRASIL, 1998, p. 71)

Logo, evidencia-se que a ludicidade e o uso de matérias são importantes estratégias para aplicação do conteúdo e principalmente para a aprendizagem das crianças, com ou sem necessidades educacionais. Esses recursos auxiliam e contribuem diretamente com as práticas educativas e inclusivas, e nessa perspectiva, a escola deve proporcioná-los e disponibilizados.

3.2 O processo inclusivo da escola e a formação continuada

Esta seção expõe a percepção das professoras participantes perante a perspectiva inclusiva quanto ao trabalho da escola que atua; a relação da escola com as famílias

denominadas atípicas; a formação continuada das professoras voltada para a inclusão; e o aprimoramento de conhecimentos das profissionais de Educação Infantil.

A inclusão para ser promovida, é imprescindível que a escola esteja bem preparada para acolher e aplicar práticas inclusivas no ambiente escolar. Para tanto, a escola deve adotar estas práticas, contando com os profissionais que atuam na instituição, com os recursos e materiais pedagógicos que auxiliam dentro e fora da sala de aula, professores capacitados e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tendo como finalidade garantir um ensino de qualidade, pois:

Superar o sistema educacional tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar [...]. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e desenvolvam como seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem que ver com o que entendemos como qualidade de ensino. (MANTOAN, 2015, p. 65)

Diante disso, visando essa escola inclusiva e de qualidade, observa-se, através do olhar das professoras, como ocorre o desenvolvimento do trabalho inclusivo no dia-a-dia da instituição. No depoimento da Professora A, constata-se que a inclusão acontece de forma parcial, ou seja, apesar de não ser proposta em sua totalidade, é desempenhada com os meios que a escola possui e adaptada à realidade, pois em sua reflexão ela afirma que:

PROFESSORA A: Se a escola considera, eu não sei. Eu estou há pouco tempo aqui nessa escola. E aqui eu vejo que a inclusão funciona, assim, entre aspas, né? Porque tem as cuidadoras para as crianças, e a gente desenvolve o trabalho junto com os mesmos alunos da sala, os ditos normais, e as atividades são as mesmas.

Ainda assim, segundo a Professora A, a inclusão no CMEI pesquisado acontece, mesmo diante dos desafios, com a ajuda e parceria das denominadas cuidadoras/auxiliares de apoio à inclusão, que trabalham cooperando com a prática docente da docente, com todos os alunos. Já a Professora B, na sua percepção, pontua as dificuldades da prática inclusiva no cotidiano da escola, especificando o esforço da gestão para assegurá-la. Destaca-se ainda, na colocação da professora, a insuficiência de auxiliares de apoio, mediante a quantidade de crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno em sala de aula:

PROFESSORA B: Na realidade, a gente tenta, a gente tenta fazer isso, a escola como um todo. Eu vejo muito esforço da direção, inclusive eu vejo a diretora muito preocupada com isso. Ela evita que o aluno falte, ela corre atrás de pessoas para ficar com essas crianças, dos monitores, aquele pessoal para ajudar e tudo, mas muitas vezes falta. Quantas e quantas vezes os pais têm o laudo, têm tudo, dá a entrada e fica

esperando. Às vezes as mães vêm para cá, ficam segurando a barra, ajudando a gente na sala de aula, porque não tem uma pessoa para acompanhar a criança especial.

Portanto, pode-se detectar a partir disso, que a inclusão sucede-se em fragmentos, não em sua totalidade. Pois, para que a prática inclusiva seja exercida de maneira efetiva, é de suma importância que haja a ajuda dos agentes mediadores, como os auxiliares de apoio, por exemplo, juntamente com os professores em sala de aula. Essa concepção pode ser identificada também, no depoimento da Professora C, que discorre que a inclusão ocorre “sim, porque a escola procura ir atrás de profissionais de outras áreas que possam facilitar o acompanhamento dessas crianças, que são as meninas de apoio”. Nota-se então que ambas as professoras ressaltam a necessidade e a importância das auxiliares de apoio, para assegurar o processo de inclusão no âmbito escolar, em sua totalidade. Pois estes profissionais são mediadores e:

Prestam apoio aos professores em sala de aula. Eles ajudam com as atividades e trabalhos de adaptação individualizada, a fim de permitir que os professores ganhem tempo com as demais atividades do dia a dia. Podem ajudar e apoiar as crianças na aprendizagem e aplicação de material de classe. Também proporcionam aos alunos uma atenção individual, quando os alunos estão tendo dificuldades com o material proposto para o resto do grupo. (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 95)

No entanto, quando não há estes profissionais de apoio, em sua totalidade, provoca o atraso do processo inclusivo na escola. Deste modo, o trabalho desempenhado pelos auxiliares como mediadores, colabora diretamente com o desenvolvimento do aluno e da inclusão. Pois segundo Mousinho *et al.* (2010, p. 95) “a parceria entre mediador e escola favorece o estabelecimento de metas realistas no que se refere ao desenvolvimento, como também possibilita avaliar a criança de acordo com suas próprias conquistas”.

Assim como, os profissionais de apoio, a família também é um mediador indispensável neste processo inclusivo. Pois “a relação família-instituição é um ponto a ser considerado para a promoção de um atendimento de qualidade” (Souza, 2019, p. 62), não só para os alunos com necessidades educacionais, mas sim, para todos. Pois é visto que:

Há a necessidade de [...] participarem efetivamente das ações [...], ao criar espaços de diálogo, troca, parcerias, pode-se favorecer e estimular as famílias a viverem experiências sociais mais amplas, a partilhar as angústias, alegrias e inseguranças advindas do cotidiano. (SOUZA, 2019, p. 63)

Posto isso, fez-se necessário questionar as educadoras a relação entre a escola e a família, na perspectiva inclusiva. Em suma, as professoras participantes relatam o bom relacionamento com as famílias denominadas atípicas. A Professora A, em sua concepção,

aborda a boa relação que possui com os pais, de diálogo contínuo, sendo uma parceria benéfica para o desenvolvimento da criança, dentro e fora da escola:

PROFESSORA A: O relacionamento família e escola, aqui nessa escola, até que é boa. Eu, pelo menos, tiro por mim, eu tenho um bom relacionamento com os pais dos alunos dito atípicos, né? Bom relacionamento, eu chamo eles, converso, pergunto se a tarefa está de acordo com a atividade que eu estou desenvolvendo. Quando eu vejo que a atividade não é não dá pra ele, ele não desenvolveu ainda aquela habilidade, eu procuro, eu procuro me aprofundar, eu procuro pesquisar, procuro trazer atividades que sejam de, que estejam condizentes com a realidade deles.

Diante disso, é essencial para a criança, em seu desenvolvimento integral, que a relação entre sua família e a escola seja de colaboração, sendo esta interação:

Entre a família e a instituição de educação infantil é relevante para ambos os contextos conheçam melhor a criança, estabeleçam critérios educativos comuns, discutam modelos de intervenção e relação com as crianças e compreendam as especificidades de cada uma. (SOUZA, 2019, p. 62)

Esta cooperação, pode ser vista na visão da Professora B, que relata a eficácia da boa relação com as famílias dos seus alunos com necessidades educacionais. A docente expõe em seu depoimento, um exemplo desta parceria na prática e de como traz benefícios, principalmente para a criança, em suas relações interativas, na sua linguagem, na comunicação, tanto na escola, como em casa:

PROFESSORA B: Graças a Deus aqui, pelo menos os alunos que eu tenho a acompanhar, que eu tenho visto, é muito boa. Os pais são muito parceiros, eles ajudam muito. Inclusive, agora mesmo, eu tenho um aluno especial e tenho uma menina acompanhando ele. Mas a mãe está sempre em contato com a gente, ela está sempre dando um feedback da melhora, sempre dando um feedback das alterações que ele tem, das melhoras que ele tem, a interação dele com os colegas, ele já está comendo com a própria mão. Não é todo dia, mas ele já come, ele já esboça a comunicação com os outros, já senta com os coleguinhas e inicia alguma brincadeira. Então, ela está feliz e ela está sempre em contato com a gente. Mas, infelizmente, nem em todos os casos a gente consegue alcançar essas proezas, porque é meio complicado. No caso dele, tem uma menina que fica do lado, que me ajuda, mas quando não tem, nas turmas que não tem, é bem mais complexo.

No entanto, ao fim do seu relato, a Professora B, pontua que, infelizmente, nem todas as famílias mantêm este contato direto. Reforçando a vantagem, citada anteriormente, Souza pontua “a importância da aproximação entre família e educadoras da educação infantil, como modo de auxiliar no desenvolvimento da criança pequena com ou sem deficiência” (2019, p. 51). Além disso, a educadora cita que, o que torna ainda mais viável o avanço desta criança, se dá também pelo acompanhamento e auxílio da profissional de apoio a inclusão.

Também, na percepção da Professora C, menciona a boa relação que mantém com os pais, tendo esse acompanhamento do progresso da criança. Ademais, conta que há o esforço da gestão em promover essa relação, porém, aponta a resistência por parte de famílias que relutam em aceitar a deficiência da criança:

PROFESSORA C: Ela [diretora] tenta até se esforçar, é só que a família, muitas vezes a família sabe que a criança tem aquele problema, aquele transtorno e às vezes esconde com medo da criança sofrer algum preconceito, ser discriminada na escola. Então a família, a maioria das famílias esconde o problema que a criança apresenta. É, eu me dou... [bem], Até porque, às vezes, os pais procuram interagir comigo para saber como é que está o desenvolvimento do seu filho. E aí a gente tem uma relação boa, saudável.

Mediante ao exposto, no início do ponto de vista da Professora C, é importante ressaltar a importância da escola nesse processo de aceitação da deficiência do/da filho/filha, pois tem o papel de “orientar essa família, de modo que não haja perdas no processo [...]. Acredita-se que a instituição de educação infantil também possa servir como apoio à família” (Souza, 2019, p. 87). Deste modo, por meio dessa coparticipação, “em ambientes educativos adequados ao desenvolvimento infantil se está propiciando o início de todo um percurso inclusivo na educação infantil” (Souza, 2019, p. 87).

Para propiciar esse ambiente escolar inclusivo, o professor desenvolve um papel indispensável. Sendo assim, é imprescindível que este professor esteja preparado, com a cooperação da gestão, das famílias, de auxiliares de apoio e principalmente de uma formação continuada. Segundo Souza (2019, p. 83), “professores do ensino regular devem contar com momentos de formação continuada que os auxiliem a pensar de forma crítica, reflexiva e transformadora em sua prática e em seu papel social”.

Todavia, as Professoras A; B; e C, relatam que não possuem essa formação continuada voltada para a inclusão. Nos depoimentos, ambas pontuam que possuem formação continuada, fornecidas pela rede municipal de ensino, mas com foco na capacitação dos conteúdos à serem aplicados em sala de aula e como podem ser desenvolvidos com as crianças. Isso está exposto na concepção das educadoras:

PROFESSORA A: Agora nessa área bem aí, eu não sei nem o que dizer. Eu não sei dar uma resposta afirmativa, porque eu nunca tive essa formação para alunos com necessidades especiais. Porque lá na formação continuada que a gente faz, na SEMEC, é aluno de salas normais. Eu, agora que entrei, não sei, não teve nenhuma formação direcionada para a educação infantil, para lidar com as crianças ditas atípicas, entre outras, com as crianças especiais, não.

PROFESSORA B: Não tem, pelo menos eu não conheço nenhum. A que a gente tem, como eu já falei, é para os ditos normais. Específica mesmo, nem atividade específica para essa área a gente não tem não. Pelo menos eu nunca tive não.

PROFESSORA C: Todos os professores, nós temos uma capacitação, uma formação que acontece uma vez por mês. Antes era duas vezes por mês, agora mudou, agora é só um encontro mensal. Mas nenhuma delas é focada na inclusão. É trabalhado mais a questão mesmo do planejamento escolar. De forma como o professor deve trabalhar e desenvolver suas atividades. Aí eles abordam temas. Por exemplo, a cada encontro há um tema diferente.

Contesta-se então, a ausência dessa formação específica para esses profissionais da educação. Vale ressaltar, que em paralelo com essa formação voltada apenas para os conteúdos previstos para a faixa-etária das crianças, é imprescindível que a rede municipal de ensino em parceria com a escola, promova tais formações para o aprimoramento de conhecimento do professor de ensino regular. Por isso, “é preciso pensar em uma formação que vá além de conteúdos técnicos e que promova, de fato, mudanças paradigmáticas e culturais, possibilitando o desenvolvimento de uma atuação crítica e consciente, que valorize, considere e respeite as diferenças” (Santos; Falcão, 2020, p. 8).

A falta da mesma, prejudica o processo de desenvolvimento da inclusão escolar, pois o profissional da educação urge dessa preparação em sua prática docente, pois “as necessidades do alunado [...] e a consolidação de uma escola inclusiva pedem que o profissional amplie seu olhar acerca do que é aprendizagem e desenvolvimento” (Souza, 2019, p.78), na perspectiva inclusiva. Consequentemente, por essa carência, foi questionado às professoras participantes a necessidade pela busca desse aprimoramento de conhecimentos direcionada à inclusão, por conta própria. Diante disso, a Professora A reflete em sua visão a necessidade desta busca de conhecimentos, para a efetivação da inclusão:

PROFESSORA A: Com certeza. Para efetivar a inclusão, a gente precisa se aprofundar, precisa pesquisar, para fazer um bom trabalho com as crianças dita atípicas. Tem que procurar atividades que a gente veja que sejam de comum, de acordo com eles, que eles já possam desenvolver alguma das habilidades que eles trazem.

Deste modo, a ausência dessas formações, ocasionam a procura da Professora A por aprofundamento para que a sua prática docente se torne inclusiva. Mas, vale salientar que a formação continuada visa promover e:

Incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão. (MANTOAN, 2015, p. 82)

Assim como a Professora A, a Professora B aponta em seu depoimento que busca, de maneiras diversificadas, ações que agreguem à sua formação inicial, prévios conhecimentos à serem aplicados na sua prática. Pois em seu relato, ela expõe que “é quando eu preciso, assim,

eu vou atrás de algum amigo, vou atrás de alguma informação, vejo algum vídeo, alguma orientação”. Ademais, a Professora C discorre que encontra nos cursos de capacitação, a forma de suprir a inexistência das formações para inclusão:

PROFESSORA C: Cursos de capacitação em EAD e também cursos presenciais. Às vezes a gente tem tanta dificuldade, o professor, porque o professor não sabe tudo. Então, aquelas dificuldades que ele tem, ele tem que procurar outros meios, como a internet, cursos de capacitação, as redes sociais.

Ainda no depoimento da Professora C, encontra-se as dificuldades mediante a falta dessa formação, reafirmando a urgência da garantia dessa formação, prevista no Art. 59, inciso III, da Lei nº 9.394, que assegura, ao público alvo da Educação Especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Essa formação é garantida na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, no Art. 28, inciso X garante a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Portanto, segundo Mantoan (2015, p. 83) “a formação oferecida reflete-se diretamente nas salas de aula”, por isso, pensa-se em uma “reviravolta que se espera da escola e da formação inicial e continuada dos professores, tornando o ensino acessível a todos os alunos” (Mantoan, 2015, p. 83).

3.3 Práticas e ações para uma escola inclusiva

Esta seção evidencia a concepção das professoras participantes do estudo com relação as melhorias que visam assegurar a inclusão no ambiente escolar; assim como as ações inclusivas externas à sala de aula, promovidas pela escola, como por exemplo o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e auxiliares de apoio; e por conseguinte, a percepção inclusiva das docentes, referente do trabalho desempenhado por elas e por toda escola.

Vale ressaltar, que para ter uma escola inclusiva, é preciso frisar que “a inclusão tem que ser um projeto coletivo; no qual vários sujeitos se envolvem e se responsabilizam em prol da construção de uma longa e grandiosa jornada” (Souza, 2019, p. 91) da inclusão. Nessa trajetória, é imprescindível suscitar mudanças, que tragam melhorias e assegurem um ambiente escolar inclusivo.

Por isso, buscou-se a reflexão das professoras participantes, a respeito das melhorias necessárias que a inclusão escolar seja garantida. De acordo com a visão da Professora A:

PROFESSORA A: Muita coisa, tem que melhorar muito ainda, procurar ter mais formações, ter mais atividade diversificada, a escola tem que promover projetos para poder realmente condizer com a dita inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Mediante ao exposto no relato da Professora A, evidencia-se mais uma vez, a importância das formações para os professores, pois “ocupa um papel fundamental na construção de uma escola inclusiva, constituindo-se importante espaço de reflexão e construção de saberes e práticas pedagógicas” (Santos; Falcão, 2020, p. 8), advém disso, a preparação essencial para a prática do professor em sala de aula. Além disso, a Professora enfatiza que a escola promova projetos voltados exclusivamente, para de fato acontecer a inclusão, em sua totalidade. Pode-se concluir através dessa visão, que o CMEI pesquisado não possui nenhum projeto próprio para este público alvo da inclusão.

Na percepção da Professora B, exprime que para a melhoria do processo inclusivo, deve haver a qualificação profissional, ou seja, a formação continuada, e apoio multidisciplinar:

PROFESSORA B: Qualificação do profissional e apoio multidisciplinar. Porque uma criança que tem dificuldade, uma criança que tem essas necessidades, ela não precisa só de um professor. Ela precisa de uma equipe profissional que dê acesso a ela a outras, a novas perspectivas. Que só a gente na sala de aula não consegue. Precisa de áreas específicas, ela precisa de um fundo, ela precisa muitas vezes de um neuro, ela precisa de uma orientação, de um psicopedagogo com atividades diferenciadas e específicas, de acordo com o caso, que nós em sala de aula não temos.

Além da formação, que visa direcionar a “ação docente para as reais necessidades educacionais dos seus alunos, situando-as nas possibilidades de compreensão da realidade” (Santos; Falcão, 2020, p. 21), a Professora B frisa que a criança com necessidade educacional precisa do professor do ensino regular capacitado, assim como dos mediadores que atuam, normalmente, nas áreas extra sala de aula, como apoio. Cabe salientar, a importância de ter na escola esses profissionais presentes, colaborando diretamente no desenvolvimento da criança e com o trabalho do professor, através do AEE. Porém, vale destacar que a professora, em questão, finaliza seu depoimento afirmando que não há este apoio multidisciplinar.

No ponto de vista, da Professora C, o principal aspecto a ser melhorado é conscientização das famílias no processo de aceitação da deficiência da criança, visto que é uma relação de extrema importância para a prática inclusiva e já foi contemplado neste estudo. Segundo ela:

PROFESSORA C: Primeiro tem que conseguir... Conscientizar a família, né, de modo geral. Quando eu falo família, eu quero falar família, porque a família é uma parceria escola e família. Então, tem que, como é que se conscientizar de que a inclusão, ela está presente no nosso dia a dia, entendeu? Então, a gente tem que incluir,

mas para a gente incluir, a gente tem que ser verdadeiro e reconhecer. Reconhecer que, no caso da família, a família tem que reconhecer que a criança apresenta aquelas dificuldades e ser realista, chegar e falar a verdade para o professor. E na escola, recursos. Recursos, materiais, profissionais qualificados, capacitados para trabalhar diretamente com essas crianças, desenvolver atividades diferenciadas.

Ainda em seu depoimento, a Professora C expõe que no CMEI necessita melhorar nos recursos e materiais disponibilizados. Além do mais, em profissionais capacitados que trabalham especificamente com o público alvo da Educação Especial. Todavia, vale ressaltar que esses profissionais não substituem o professor do ensino regular (que também deve estar apto e capaz em sua prática inclusiva, através das formações continuadas), mas tem a função de “complementar à escolarização” (Mantoan, 2015, p. 46).

Sendo estes profissionais advindos do Atendimento Educacional Especialização, o AEE, é uma das ações que a escola pode proporcionar visando garantir a inclusão no ambiente escolar. Diante disso, foi indagado as docentes sobre as ações que a escola promove para colaborar no processo de inclusão, ambas apontam como ação inclusiva as auxiliares de apoio em sala de aula e o AEE como o meio de assegurar a inclusão.

No depoimento da Professora A, evidencia-se que no CMEI tem apenas as profissionais de apoio em sala de aula. Porém, percebe-se que a ausência do AEE de forma concreta, pontuada pela educadora, pode ser entendida como um grande desafio para a inclusão:

PROFESSORA A: Auxiliar de apoio até tem aqui, mas o AEE, que é o ensino especializado das crianças especiais, aqui mesmo na CMEI não tem, mas aqui desenvolve-se alguns projetos que incluem todo mundo, todo aluno, tanto os ditos normais como os atípicos.

Diante disso, destaca-se a importância deste atendimento que segundo a Resolução CNE/CEB nº 4 “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”, funcionando no contraturno, sendo essencial também para a prática docente. Ainda no relato, a Professora A afirma que a escola desenvolve projetos, que todos participam, mas não específicos voltados para a inclusão. Todavia, é importante frisar que uma escola inclusa deve promover projetos que acolham e deem assistência às famílias, visando contribuir para o melhor desempenho do processo inclusivo.

Já a Professora B aprofunda-se mais, com relação ao local onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desconhecidos pelas demais professoras participantes desta pesquisa. Segundo ela:

PROFESSORA B: Nós temos em uma escola [municipal]... Uma sala de AEE em outra escola aqui próxima. Então, algumas crianças que eu saiba foram direcionadas para lá. Mas aqui mesmo, dentro do chão da escola, eu não conheço nenhum, não. E com relação aos auxiliares, eu tenho uma auxiliar de apoio, mas nem todas as turmas, nem todas as crianças vão receber. Mas algumas têm. (Projeto ou programa) Não, não sabe. Específico para isso, não.

Todavia, vale ressaltar, que segundo a Resolução CNE/CEB nº 4, que estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, afirma que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

Desse modo, o atendimento pode ocorrer em outra instituição próxima, que comporte uma sala focada neste público alvo da inclusão. Entretanto, segundo o depoimento do Professora B, apenas alguns alunos com necessidades educacionais do CMEI foram encaminhados para usufruir desse direito, o que ocasiona uma contradição com a lei que rege a Educação Inclusiva no Brasil, que assegura este direito, de forma igualitária, isso posto na Resolução CNE/CEB nº 4, Art. 1º, que assegura que “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Sendo assim, todos devem desfrutar, sem exceções.

Além disso, destaca-se ainda no relato da Professora B, a presença essencial da profissional de apoio em sala de aula. Todavia, a insuficiência de auxiliares, com relação a quantidade de alunos com NEE presentes na escola, inviabiliza o processo inclusivo, em sua totalidade. Ainda assim, este direito é assegurado, na LBI, nº 13. 146, no Art. 28, inciso XVII, que garante a “oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015).

Mediante ao exposto, a concepção da Professora C, condiz com a visão das Professora A e B, quando aponta a presença dos auxiliares de apoio em sala de aula e a falta da sala de AEE, na Instituição. Isso pode ser visto, quando ela discorre em seu depoimento:

PROFESSORA C: as meninas do auxílio de apoio. Então, a escola consegue, através de ofício, essas meninas para fazer acompanhamento. E aí o professor se sente até mais à vontade, porque ele não vai ter aquela preocupação total de estar tendo aquele

cuidado só com aquele aluno que apresenta algum tipo de transtorno. Não tem AEE na escola.

Desse modo, aborda em sua percepção, a importância do acompanhamento do profissional de apoio escolar, para o professor em sala de aula, que colaboram nessa prática docente, fazendo com que haja esse equilíbrio, propiciando a inclusão que “é envolvente, é forte, é benéfica para os alunos com deficiência [...]; contudo, não deixa de ser propícia para todos” (Orrú, 2017, p. 94-95).

Finalizando esta seção, após todas as abordagens que possibilitaram pontos reflexivos sobre a inclusão escolar, as professoras examinam suas concepções inclusivas, com vista o trabalho desempenhado por elas e pela instituição que atuam. Em vista disso, a Professora expõe que:

PROFESSORA A: A escola tem tentado desenvolver um bom trabalho, como a gente, os professores, que é das salas regulares. Nós fazemos o que está ao nosso alcance, o possível, para que a gente possa estar incluindo sempre esses alunos dito atípicos nas nossas brincadeiras, nos nossos jogos. Aí tem que ter muito, como é que eu posso dizer? A gente tem que ir atrás, pesquisar mais, se envolver mais, para que possa desenvolver umas atividades melhores para os alunos dito atípicos.

Pode-se perceber, neste depoimento, que para incluir “enfrentam-se inúmeros desafios” (Mantoan, 2015, p. 62). Diante disso, a docente pontua que a instituição busca promover a inclusão, de acordo com sua realidade. Isso pode ser percebido ao citar as atividades lúdicas desenvolvidas na escola e com o empenho da Professora A, na busca pelo aprimoramento de conhecimentos. Contudo, vale enfatizar, que a escola deve recorrer aos meios que visam garantir o desenvolvimento do processo de inclusão, de forma igualitária, para todas as crianças que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Nesse sentido, a Professora B, também frisa que a inclusão acontece concordado à realidade e que a instituição, como um todo, busca proporcionar uma prática inclusiva, com os recursos que possui. De acordo com ela:

PROFESSORA B: Vamos andar a segunda milha, porque a gente faz aquilo para o qual a gente não está preparado. Porém, pela questão humana, pela questão profissional, a gente procura fazer o melhor, mesmo sabendo que ainda fica muito a desejar.

Isso posto, a questão humana e profissional citada pela Professora B, é essencial para a inclusão, pois visa o acolhimento que “é uma das singularidades da inclusão” (Orrú, 2017, p. 94). Ressalta-se ainda, que urge uma mudança na instituição, pois segundo Mantoan (2015, p. 64), que incluir implica “mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado é

encarar a escola real” e propõe também “atender às especificidades dos educando” (Mantoan, 2015, p. 65).

Destacando os desafios para a inclusão na prática, a Professora C pontua seu esforço e as dificuldades das especificidades do processo inclusivo na escola. Enfatizando, novamente em sua colocação, a relação com as famílias que ainda estão aceitando a deficiência da criança e a inclusão em sala de aula. Segundo ela:

PROFESSORA C: Eu me esforço bastante. Mas é difícil, é complicado, porque tem crianças que apresentam vários tipos de transtornos e aí fica difícil da gente saber como lidar, porque como a família esconde, a gente não sabe. Até então, para a família está tudo normal, então a gente tenta trabalhar da mesma forma que trabalha com os demais alunos.

Mediante ao exposto, é importante frisar que o profissional da educação deve estar preparado para receber em sala de aula todos os alunos, com ou sem deficiência, e apto para trabalhar com as especificidades de cada criança. Pois, vale salientar que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, 2015, p. 69)

Sendo assim, a escola urge dessa mudança que a inclusão provoca no sistema educacional. Pois de acordo com Orrú (2017, p. 66), “a inclusão demanda a miscigenação dos domínios dos conhecimentos, de profissionais das diferentes áreas, de aprendizes que se diferenciam, de espaços e momentos de aprendizagem singulares”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que apesar da inclusão escolar ser bastante debatida e assegurada por leis, que garantem ao aluno com necessidades educacionais especiais, os direitos a aprendizagem no ensino regular, nota-se que são muitos os desafios que impossibilitam as ações inclusivas para estes educandos.

O estudo mostrou que as concepções de inclusão ainda são sucintas e que na prática docente, as professoras utilizam a ludicidade apoiada ao uso de materiais, como recursos que visam garantir um ensino inclusivo. Diante disso, as práticas inclusivas da escola são realizadas de acordo com estes conhecimentos breves, advindos da formação inicial das docentes. A inclusão é desenvolvida parcialmente na instituição, visto que as ações adotadas estão atreladas as dificuldades vivenciadas na escola. Aponta-se então, como um grande desafio a falta da formação continuada para os profissionais da educação, que se revela inexistente, pois está voltada apenas para os conteúdos programados à serem aplicados, de acordo com cada série.

Isso exposto, verificou-se há muitos empecilhos existentes que tornam inviáveis o desenvolvimento do processo inclusivo na escola. Uma das principais entraves que impedem o desenrolar desse processo é o conhecimento breve quanto à inclusão e a falta de formação continuada de professores voltada especificamente para este público, impossibilitando uma prática docente de qualidade que atenda as especificidades de cada criança, promovendo seu desenvolvimento. Observa-se que apesar do esforço individual docente, em busca destes conhecimentos, urge que esta formação seja assegurada através da Secretaria Municipal de Educação, para capacitar o profissional com o objetivo de melhorar seus métodos e estratégias, visando garantir a aprendizagem de cada criança, respeitando-as.

Além disso, a parceria entre a escola faz-se imprescindível na construção do processo de inclusão, pois o diálogo entre ambas as partes é primordial para conhecer a criança, suas especificidades e acompanhar sua evolução. Destaca-se que grande parte das famílias possuem uma boa relação com a escola, mas há muito a ser melhorado, visto que esta parceria possui benefícios que visam contribuir no avanço do desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. Salientou-se também que os auxiliares de apoio são fundamentais tanto para os alunos, com ou sem necessidades educacionais no âmbito escolar, como para os professores, ao desenvolver suas práticas. Entretanto, há a insuficiência desses profissionais presentes na instituição, o que ocasiona o acompanhamento de apenas alguns alunos, devido à grande quantidade de crianças que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno.

O estudo revelou que as práticas adotadas pelo CMEI são limitadas, ocasionando as dificuldades e o surgimento de desafios que impedem que a escola promova um ambiente inclusivo, com um ensino de qualidade que viabiliza a aprendizagem do alunado da Educação Infantil. Evidencia-se que um dos fatores que dificultam o processo inclusivo, se dá pela escola não dispor de uma sala para o Atendimento Educacional Especializado, em suas dependências, funcionando em outra instituição e sendo assegurado apenas para alguns alunos do CMEI. Além disso, demonstra-se preocupação quanto ao desconhecimento quanto à existência e o funcionamento do AEE para o público alvo da inclusão, por parte de professores atuantes na instituição.

A pesquisa mostrou ainda, que a escola não realiza nenhum projeto próprio voltado para inclusão, que abranja toda a equipe gestora, todo o corpo de professores, as estagiárias, as auxiliares de apoio e todo o quadro de funcionários, e principalmente: o aluno e sua família. Sendo assim, a falta de projetos que englobem não só as famílias de alunos atípicos, prorrogam ainda mais o processo para uma se ter uma escola inclusiva.

O CMEI possui dispõe de uma estrutura ampla e de um grande corpo docente. A equipe escolar, na perspectiva docente, possui experiência profissional e procuram garantir esta inclusão, diante da realidade apresentada e apesar de seus desafios e demandas do cotidiano escolar. Entretanto, espera-se que a Secretaria Municipal de Educação ofereça formações voltadas para inclusão, para que estas profissionais proporcionem um ensino de qualidade para seus alunos. E ainda, que assegurem o Atendimento Educacional Especializado para todos as crianças, público alvo da inclusão.

REFERÊNCIAS:

- ALVES, Denise de Oliveira. Os desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n 3, 1995.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Elaboração: Adilson Florentino da Silva; Ana de Lourdes Barbosa de Castro; Maria Cristina Mello Castelo Branco. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL. _____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC, SEF, 1998.
- CELEDÓN, Esteban Reyes. **Inclusão escolar: um desafio**. Esteban Reyes Celedón, Lisboa, set., 2005.
- FACION, José Raimundo (org.); MATOS, Carmem Lúcia Guimarães (et al.). **Inclusão Escolar e Suas Implicações**. Curitiba: Ibplex, 2009.
- GARCIA, Rosalba M. Cardoso. Políticas inclusivas na educação global. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOUREIRO, Luciene Lopes de Freitas. Et al. A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 06, Vol. 11, pp. 176-192. Junho de 2021. ISSN: 2448-0959

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos Estados de Consciência e Ludicidade**. Cadernos de pesquisa, do núcleo de FAGED/UFBA, vol2, n.21, p. 19- 30, 1988.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. (Novas Arquiteturas Pedagógicas)

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2010.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim *et al.* **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MOUSINHO *et al.*, Renata. Mediação escolar e inclusão - revisão, dicas e reflexões/Renata Mousinho - **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, 2010

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**, 1948.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença o processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PESSOTI, Isaiás. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI**. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. A Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas. **Id on Line Rev. Psic.**, Outubro/2022, vol.16, n.63, p. 299-313, ISSN: 1981-1179.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Educação especial Inclusiva e formação de professores:** contribuições teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA, Nelly Narciso de. **Educação na perspectiva da inclusão: reflexões para novas ações**. Curitiba: CRV, 2019.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca** e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE.

APÊNDICES – INSTRUMENTOS E PROTOCOLOS DE PESQUISA

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES/AS

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA - CAMPO

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO-PERFIL PARA PROFESSORES/AS

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO-PERFIL DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI / CAMPUS CLÓVIS MOURA

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PROFESSORA ORIENTADORA: MARILENE CAETANO DE OLIVEIRA NASCIMENTO

ALUNA PESQUISADORA: JORDÂNIA MARIA DE SOUSA OLIVEIRA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE PROFESSORES/AS

- 1) Para você, o que significa a Inclusão escolar?
- 2) Como se dá sua prática docente com alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno em sala de aula?
- 3) Em sala de aula, quais recursos e estratégias são utilizados para que a criança, que apresenta algum tipo de deficiência ou transtorno, aprenda os conteúdos?
- 4) Para você, a escola considera o trabalho que desenvolve como inclusivo? Justifique a sua resposta.
- 5) Como acontece a relação entre a escola e família na perspectiva da inclusão?
- 6) Como se dá a formação continuada dos professores para atender às demandas ou necessidades formativas para a inclusão?
- 7) Em seu trabalho docente, na perspectiva inclusiva da escola, tem sido necessário e possível o aprimoramento de conhecimentos por conta própria, para efetivar a inclusão? Justifique sua resposta.
- 8) Na sua opinião, o que deve ser feito ou melhorado para garantir a Inclusão escolar?
- 9) O que a escola oferece ou desenvolve como ações extra sala de aula (exemplos: projetos, programas, AEE, Auxiliares de apoio à inclusão...) para a inclusão de crianças com deficiência ou algum tipo de transtorno...?
- 10) Como você analisa o seu trabalho e da escola como um todo na inclusão de alunos com deficiência ou algum tipo de transtorno ...?

Pesquisador/a Responsáveis: Prof^ª Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento e aluna Jordânia Maria de Sousa Oliveira

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI / CAMPUS CLÓVIS MOURA

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PROFESSORA ORIENTADORA: MARILENE CAETANO DE OLIVEIRA NASCIMENTO

ALUNA PESQUISADORA: JORDÂNIA MARIA DE SOUSA OLIVEIRA

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO (DESCREVER AS AÇÕES, AMBIENTES E PRÁTICAS OBSERVADAS E/OU ILUSTRAR COM EXEMPLOS)

- 1- Como se caracteriza a estrutura da escola e a relação desta caracterização com a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, transtorno ou dificuldades de aprendizagens específicas.
- 2- Há auxiliares de apoio à inclusão nas salas de aula? Havendo ou não, como se caracteriza o trabalho desses profissionais, quais suas funções na escola?
- 3- Professores têm formação ou formação continuada para a inclusão?
- 4- Os professores apresentam recursos inclusivos mediante as necessidades de aprendizagem específicas dos alunos e alunas?
- 5- Existem adaptações para alunos com necessidades especiais?
- 6- As instalações, recursos, ambientes, são acessíveis a todos?
- 7- O ambiente escolar favorece a participação de todos?
- 8- Há integração entre alunos com e sem deficiência, naturalmente? Exemplos.
- 9- As abordagens pedagógicas são adaptadas para a diversidade e inclusão? Ilustração com exemplos?
- 10- Há atividades que promovem de fato a inclusão em educação e das quais todos os alunos participam? Ilustração com exemplos?

Pesquisador/a Responsáveis: Prof^ª Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento e aluna Jordânia Maria de Sousa Oliveira

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO-PERFIL PARA PROFESSORES/AS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI / CAMPUS CLÓVIS MOURA

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PROFESSORA ORIENTADORA: MARILENE CAETANO DE OLIVEIRA NASCIMENTO

ALUNA PESQUISADORA: JORDÂNIA MARIA DE SOUSA OLIVEIRA

Dados para construção do perfil profissional do/a professor/a

(serão utilizados os dados de construção do perfil docente, os dados pessoais não serão publicados, não haverá identificação das participantes no texto do TCC)

Nome (fictício): _____

Sexo: () masculino; () feminino; () não-binário

Endereço (somente bairro e cidade): _____

E-mail: _____; celular (WhatsApp): _____

Turno/s no/s quais / qual trabalha: _____

Nível de ensino com o qual trabalha: _____

Ensino presencial / remoto / híbrido: _____

Faixa etária dos/das alunos/as com os/as quais trabalha: _____

Ferramentas e/ou plataforma utilizadas, oficialmente disponíveis: _____

Tempo de serviço na educação: _____ Tempo de serviço na instituição: _____

Formação inicial: _____ Ano de conclusão: _____

Titulação: _____

Formação continuada: _____

Idade: () 20 a 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 60 anos; () acima de 60 anos

Obrigada, pela sua participação!

Pesquisador/a Responsáveis: Prof^ª Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento e aluna Jordânia Maria de Sousa Oliveira

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO-PERFIL DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI / CAMPUS CLÓVIS MOURA

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PROFESSORA ORIENTADORA: MARILENE CAETANO DE OLIVEIRA NASCIMENTO

ALUNA PESQUISADORA: JORDÂNIA MARIA DE SOUSA OLIVEIRA

Sr(a). Gestor(a)

Sou **Jordânia Maria de Sousa Oliveira**, aluna do IX Bloco do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Campus Clóvis Moura, turno manhã, matrícula nº 1075839. Estou realizando um trabalho de pesquisa sobre a inclusão na Educação Infantil e os desafios enfrentados pelos professores de uma escola da rede municipal de Teresina-PI, Brasil, sob orientação da Prof^a Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento, e necessito de sua valiosa contribuição respondendo um questionário perfil da escola. As respostas obtidas neste procedimento será instrumento de informações sobre as características da escola-campo e para a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, mas garanto total discrição (anonimato) das pessoas que colaborarem com o estudo.

PERFIL INSTITUCIONAL

Nome da Escola: _____

Localização: _____

Perfil da comunidade do público alvo _____

Rede: _____

Níveis e modalidades oferecidas: _____

Ensino Presencial / Remoto / Híbrido: _____

Ferramentas e/ou Plataforma utilizadas, meios de comunicação, oficialmente disponíveis:

Quantidade de alunos matriculados: _____

Quantidade de professores/as: _____

Quantidade de funcionários/as: _____

Programas e esferas responsáveis: _____

Projetos em desenvolvimento: _____

Estrutura física: _____

Estrutura funcional: _____

Recursos: _____

Composição do quadro gestor: _____

Pesquisador/a Responsáveis: Prof^ª Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento e aluna Jordânia Maria de Sousa Oliveira

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS CLÓVIS MOURA - CCM
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE /
PROFESSORAS

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“inclusão escolar na educação infantil: os desafios enfrentados em uma escola da rede municipal de ensino da zona sul de Teresina”** tendo como pesquisadora a graduanda **Jordânia Maria de Sousa Oliveira** e Pesquisadora Responsável, **orientadora Prof^a Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento**. O objetivo geral do trabalho é **analisar os desafios e possibilidades para desenvolver o processo de inclusão em uma escola de Educação Infantil de Teresina**. Terá como instrumento de coleta de dados o roteiro de entrevista guiada realizada com as professoras da escola Centro Municipal de Educação Infantil no município de Teresina-Piauí que durará cerca de 30 minutos. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas. Essa investigação trará benefícios aos participantes da pesquisa, possibilitando reflexões e aprendizados, ações educativas que promovam uma educação para as relações de gênero. Destaco, que esta pesquisa pode trazer riscos como constrangimentos, intimidações e exposição indevida dos participantes. No entanto, para evitar qualquer mal-estar aos participantes do estudo, evitaremos qualquer procedimento que venha submetê-los a estas situações, preservando sua integridade e o anonimato. Serão adotadas medidas para evitar e minimizar possíveis desconfortos, iniciando por garantir que as ações ocorram em espaços reservados e com a garantia de total sigilo, privacidade e caso venha a ocorrer algum constrangimento, mal-estar, ou algum tipo de dano à pessoa participante, serão tomadas as providências no sentido de saná-las. A participante terá o tempo necessário para decidir, autonomamente, sua participação ou não na pesquisa, terá o direito à liberdade para recusar sua participação, para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Terá, ainda, o direito de receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma

gratuita, requerer indenização por danos, receber ressarcimento de gastos (incluindo os de acompanhantes). Às/aos participantes serão garantidos o acesso aos resultados da pesquisa, assim como, a confiabilidade dos seus dados e de sua privacidade na pesquisa. Todas as participantes receberão orientações e esclarecimentos de suas dúvidas e poderão recorrer aos contatos, descritos abaixo, para obter qualquer informação sobre a pesquisa e, ainda, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESPI, localizado à rua Olavo Bilac, 2335/Centro Sul, em Teresina, ou pelo telefone: (86) 3221-4749, e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com. O CEP/UESPI tem por finalidade identificar, definir, orientar e analisar as questões éticas implicadas nas pesquisas científicas que envolvam seres humanos, individual e/ou coletivamente, direta ou indiretamente, observando a defesa da integridade e dignidade dos participantes da pesquisa no desenvolvimento dentro de padrões éticos. Este documento é assinado em duas (02) vias ao serem rubricadas em todas as páginas e assinada, ao seu término, pelo participante ou representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, sendo que o participante receberá uma via.

Teresina - PI, _____ de _____ de 2024.



Assinatura do Pesquisador Responsável - Orientador

Assinatura da aluna Pesquisadora - autora

Assinatura do/a participante – colaborador/a

Contato:

Aluna pesquisadora: Jordânia Maria de Sousa Oliveira

Telefone: (86) 9 8101-4732 **Email:** jordaniamoliveira@aluno.uespi.br

Endereço: Rua Itapuí, nº 1030 Bairro: Cerâmica Cil,

Cidade: Teresina-PI, CEP 64041-650

Pesquisador Responsável: Marilene Caetano de Oliveira Nascimento

Telefone: (86) 9 9847-8526 **Email:** marileneoliveira@ccm.uespi.br

Endereço: Avenida Presidente Keneddy, 8200, Apto – BL, Condomínio Singular THE,
Casa 64, Bairro: Socopo, CEP: 64063-060, Teresina – PI

**Pesquisador/a Responsáveis: Prof^a Me. Marilene Caetano de Oliveira Nascimento e aluna
Jordânia Maria de Sousa Oliveira**

ANEXOS – CFBR, LDB, LBI, BNCC

ANEXO A – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DE 1988

ANEXO B – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB 9394/96

ANEXO C - LEI N.º 13. 146, DE 6 DE JULHO DE 2015

ANEXO D - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

ANEXO A – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DE 1988

SENADO FEDERAL

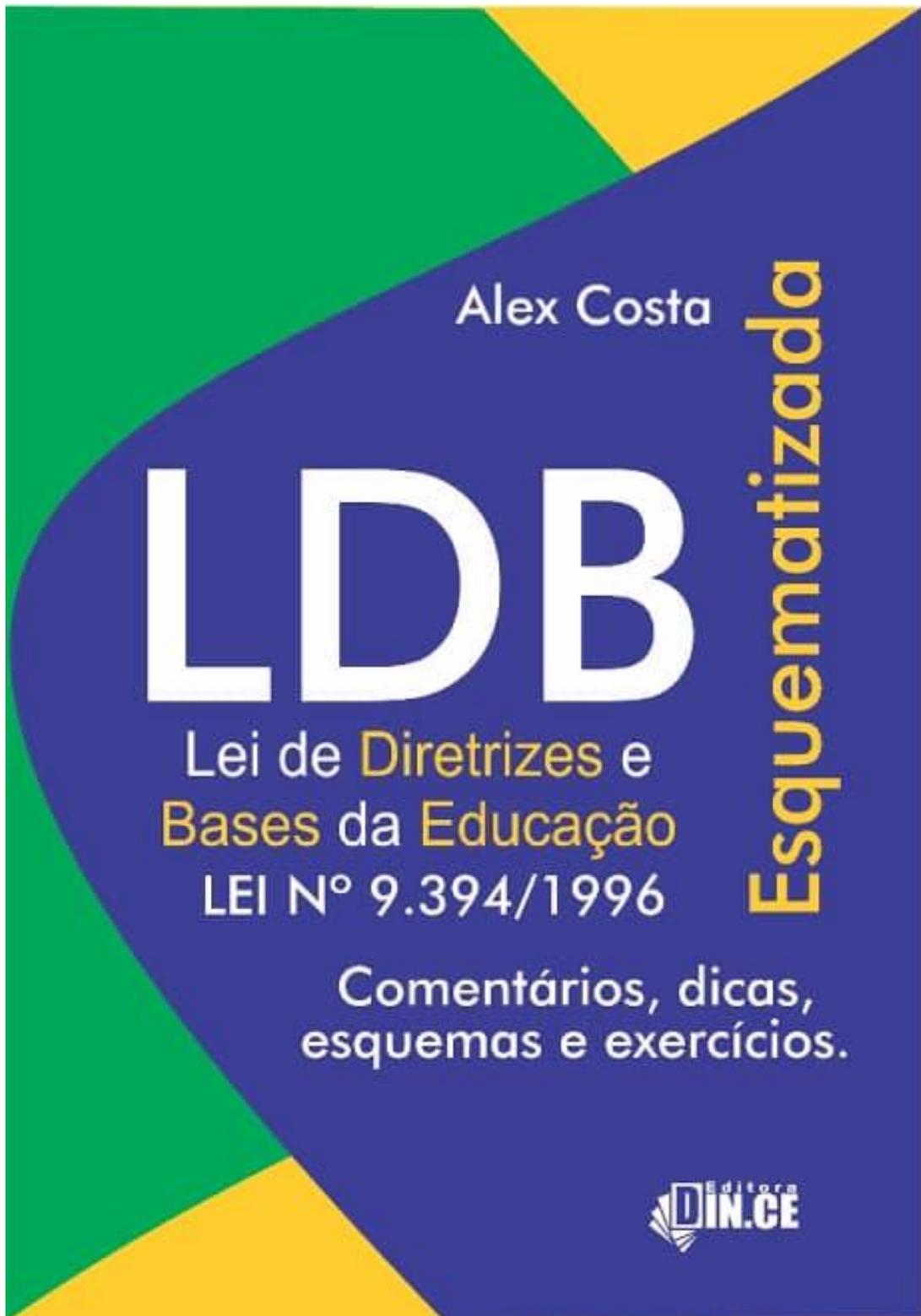
Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008.

CONSTITUIÇÃO

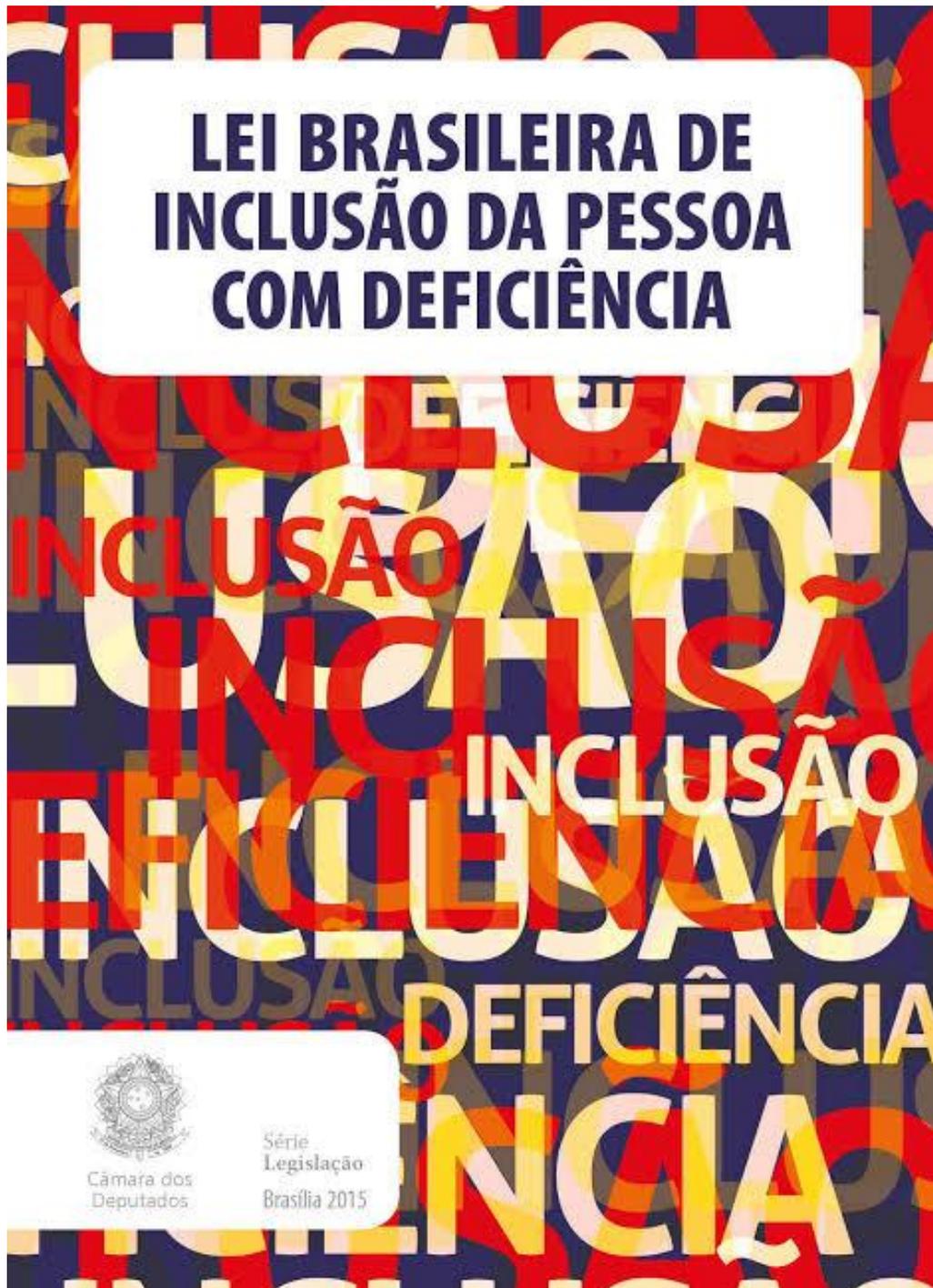
da República Federativa do Brasil

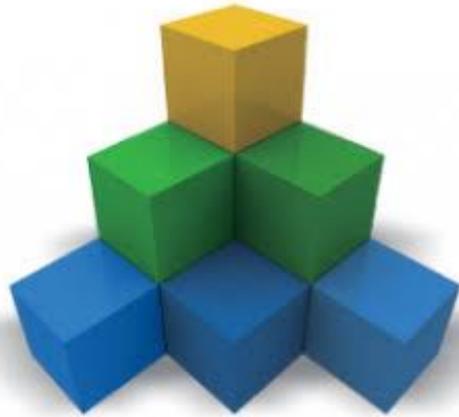


ANEXO B – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB 9394/96



ANEXO C - LEI N.º 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015



ANEXO D - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC**BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR**

EDUCAÇÃO É A BASE