

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS LITORAL NORTE
DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LEONARDO KRASKIN VITAL

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

Tramandaí

2022

LEONARDO KRASKIN VITAL

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer

Polo: Arroio dos Ratos

Tramandaí

2022

CIP – Catalogação na Publicação

Vital, Leonardo Kraskin

Inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil:
um estudo de caso / Leonardo Kraskin Vital. -- 2022.

41 f.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Licenciatura em
Pedagogia, Tramandaí, BR-RS, 2022.

1. Inclusão escolar. 2. Educação infantil. 3. Formação docente. 4.
Princípio da inclusão. I. Kraemer, Graciele Marjana, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LEONARDO KRASKIN VITAL

**INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Data de aprovação: 10 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Isabela Dutra Corrêa da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender, a partir da perspectiva de docentes, como a inclusão escolar de alunos com deficiência é promovida na Educação Infantil. Segundo previsto pela LDB, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tem o objetivo do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Nessa condição, a educação inclusiva, prevista pelas políticas educacionais deve compreender a etapa da Educação Infantil. Para análise da inclusão escolar na Educação Infantil na faixa etária dos 2 aos 4 anos de idade, em um município da região sul do Brasil, foram desenvolvidos questionários estruturados com professoras da rede municipal acerca do seu trabalho e perspectivas sobre a inclusão escolar. A primeira entrevista com uma professora de Maternal 1 (2 a 3 anos) e a segunda entrevista com uma professora de Maternal 2 (3 a 4 anos), ambas graduadas na área e contratadas do município. Para análise das respostas, utilizou-se a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD). A partir do estudo, constatou-se a ausência de investimento na formação dos profissionais no que diz respeito à educação inclusiva e à afirmação de uma postura de pesquisa na e para a docência inclusiva. Portanto, os desafios são de distinta ordem na organização da inclusão escolar na Educação Infantil, mas fundamentalmente estão relacionados a uma posição política de afirmação da diferença e de leitura da docência pela ótica da pesquisa.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar; Educação Infantil; Formação Docente; Princípio da Inclusão

ABSTRACT

The present work aims to understand, from the perspective of teachers, how the school inclusion of students with disabilities is promoted in Child education. As foreseen by the LDB, Early Childhood Education as the first stage of basic education has the objective of the integral development of the child until six years old. In this condition, inclusive education, provided for by the policies educational institutions must understand the stage of Early Childhood Education. For analysis of school inclusion in Early Childhood Education in the age group from 2 to 4 years old, in a municipality in the southern region of Brazil, questionnaires were developed structured with teachers from the municipal network about their work and perspectives on school inclusion. The first interview with a teacher of Maternal 1 (2 to 3 years old) and the second interview with a Maternal 2 teacher (3 to 4 years), both graduated in the area and hired by the municipality. For analysis of responses, the Discursive Textual Analysis (DTA) methodology was used. From the study, there was a lack of investment in the training of professionals in regard to inclusive education and the affirmation of a research stance in and for inclusive teaching. Therefore, the challenges are of different order in the organization of school inclusion in Early Childhood Education, but fundamentally they are related to a political position of affirmation of difference and reading of teaching from the perspective of research.

Keywords: School Inclusion; Child education; Teacher Training; Principle of Inclusion

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação

P1 – Professora 1

P2 – Professora 2

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA	11
3 METODOLOGIA	15
4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DAS PROFESSORAS ACERCA DA INCLUSÃO	19
4.1 FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS SOBRE A INCLUSÃO PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	20
4.2 INCENTIVOS DA REDE PARA APROFUNDAMENTO TEÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	24
5 INCLUSÃO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO SISTEMA	28
5.1 LEGISLAÇÃO E FLUXOS DE ATENDIMENTO SETORIAIS	28
5.2 INCLUSÃO ESCOLAR: PRINCIPAIS DESAFIOS	31
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTE	39
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	41

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender, a partir da perspectiva de docentes, como a inclusão escolar de alunos com deficiência é promovida na Educação Infantil. A inclusão escolar constitui uma perspectiva educacional, transversal a todos níveis de ensino, instituída em nosso país por diferentes políticas públicas educacionais, a partir da primeira década do século XXI.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva de 2008, instituiu programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Anteriormente, a LDB já havia definido que os sistemas de ensino devem assegurar “aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]” (Brasil, 1996, Art. 59). Isso encontra-se em consonância com o que a Declaração de Salamanca (1994) estabelece, ou seja

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades. (UNESCO, 1994, p. 1)

Considerando esta envergadura política na afirmação do direito de todos estarem na escola aprendendo, objetivo no presente estudo, por meio de entrevistas com professores que atuam na Educação Infantil, compreender as reconfigurações necessárias para a Educação Infantil em vista da política de inclusão escolar. Considero esta a primeira etapa da educação básica e um período importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Portanto, em vista do que prevê a Política de 2008, “o acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno” (BRASIL, 2008, p. 10), destaco a relevância de analisar e discutir a inclusão escolar nesta etapa da jornada escolar.

A partir da concepção de uma perspectiva educacional inclusiva, constituem-se possibilidades para que as práticas pedagógicas possam ser mobilizadas a partir de outras lentes, naquilo que tange a educação de sujeitos com deficiência. Por meio da estruturação permanente de princípios que fomentam o desenvolvimento de todos os estudantes, o professor em sua prática pedagógica mobiliza possibilidades para que todos possam desenvolver suas habilidades a partir das características singulares dos estudantes.

Nessa compreensão, a presente pesquisa tem por tema a inclusão escolar na Educação Infantil e parte do seguinte problema de pesquisa: *Como ocorre a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil, em uma escola da rede regular de ensino de determinado município do Rio Grande do Sul?*

Este tensionamento analítico parte da compreensão de que os processos históricos que marcam a educação de pessoas com deficiência, constituem-se a partir de contextos de segregação e de exclusão. Ao longo da história, as práticas de segregação e de exclusão perpassam instituições escolares, assistenciais, terapêuticas e filantrópicas que concretizam experiências de institucionalização das pessoas com deficiência.

No decorrer das últimas décadas, a política de inclusão escolar, em nosso país busca efetivar o espaço escolar como garantia legal ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência. Diante disso, a perspectiva da educação inclusiva tem se fortalecido pelo princípio de que a escola constitui espaço fundamental ao desenvolvimento social, político, cultural e cognitivo dos sujeitos com deficiência. Busca-se, assim, romper com o paradigma segregacionista e capacitista em prol de redefinir os modelos educacionais em vista do reconhecimento e valorização das diferenças.

De acordo com Mittler (2000), as escolas passam a ser convocadas a repensar suas ações, de forma que venham a criar um ambiente que possibilite a inclusão de todos os alunos, respeitando suas respectivas especificidades. Entretanto, ainda no século XXI nos deparamos com instituições escolares que tem sua estrutura política fragilizada para a promoção da inclusão escolar de alunos com deficiência, seja nos aspectos que compreendem a acessibilidade arquitetônica e curricular ou nos investimentos para a formação dos profissionais da educação.

Assim, as instituições vêm sendo convocadas a reconhecerem e valorizarem a diferença, o que imprime a necessidade de ampliar pesquisas na área, em vista de

compreender possibilidades distintas para efetivar a garantia ao direito à educação das crianças e dos sujeitos com deficiência. Na Educação Infantil a complexidade para a efetivação de processos educacionais inclusivos é em grande medida ampliada, seja pela ausência de uma compreensão ampla das marcas políticas e culturais que caracterizam os sujeitos com deficiência, ou pelos estereótipos que marcam discursos e práticas na Educação Infantil ou ainda, pela frágil formação docente.

Nesse viés, compreendo a partir de Nascimento que a “inclusão só será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo que está distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano” (NASCIMENTO, 2014, p. 13). Com base nessa perspectiva, percebe-se a necessidade do profissional da educação mobilizar-se em um investimento permanente na constituição do referencial teórico que subsidia determinadas práticas em vista de efetivar às crianças o direito à educação, considerando previamente processos de desenvolvimento e de aprendizagem singulares.

Desse modo, a escolha do tema justifica-se por sua relevância no âmbito escolar e pela própria preocupação com o desenvolvimento integral de todas as crianças na escola. Ao compreender a diferença enquanto condição política que marca os sujeitos penso que se torna necessário e urgente tensionar práticas que mobilizem processos de (re)significação de uma sociedade inclusiva. Em vista disso, meu objetivo geral busca compreender como ocorre a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil, em uma escola da rede regular de ensino de determinado município do Rio Grande do Sul. Ele é desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) Conhecer processos e práticas para a inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil; b) Discutir a concepção de professores sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil e c) Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Portanto, trata-se de um estudo que busca discutir e analisar a inclusão escolar na Educação Infantil, considerando-se a política educacional em curso em nosso país.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

De acordo com o censo realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por volta de 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população, possui algum grau de dificuldade em pelo menos um dos sentidos ou possui alguma deficiência. Em 2010, houve um aumento de aproximadamente 22 milhões de brasileiros com deficiência, quase 10% a mais da população, comparado aos anos 2000, ano de realização do penúltimo censo (IBGE, 2010).

Estudos apontam para dados que sustentam que determinado índice de crianças nascem com deficiência. Entretanto, de acordo com diversos autores, há um importante número de crianças que desenvolvem algum tipo de deficiência ou atraso físico ou intelectual¹ durante seus primeiros anos de vida, principalmente, entre 0 a 3 anos.

Segundo Mendes (2010),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança. (MENDES, 2010, p. 47-48, apud CARNEIRO, 2012, p. 84)

Autores como (DE VITTA; EMMEL, 2004; BISCEGLI, 2007; BERSCH; MACHADO, 2007) destacam a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança. Fato esse ainda mais sensível quando pensamos na criança com alguma deficiência. Assim, destaca-se que,

[...] a educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança

¹ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO, 2007, p.19).

Assim, considerando o potencial de desenvolvimento individual, tanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000) quanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estabelecem que a inclusão escolar deve ter início na Educação Infantil. É nessa etapa que são constituídas bases necessárias para a construção do conhecimento e que são mobilizados processos para o desenvolvimento global dos sujeitos.

Segundo previsto pela LDB, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tem o objetivo do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Nessa condição, a educação inclusiva, prevista pelas políticas educacionais, deve começar, preferencialmente, na Educação Infantil.

Sob este prisma, destaca-se a relevância da etapa da Educação Infantil em vista da constituição de uma escola que atenda a diversidade. Assim, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), cabe ao professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, consideradas as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Portanto, a etapa da Educação Infantil deve preocupar-se em romper com os paradigmas tradicionais, buscando desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um novo tipo de conhecimento e novas práticas, livres de preconceitos. O ambiente escolar, assim, deve romper com as práticas pedagógicas excludentes institucionalizadas e ir ao encontro de novos modelos educacionais que busquem a inclusão de todos. Strieder e Zimmermann (2010, p. 145) afirmam que

fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Uma mudança que, entre outros aspectos que viabiliza desenvolver expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade.

Ainda, de acordo com McWilliam (2010), os serviços para crianças nessa faixa etária, 0 a 3 anos, devem ser prestados em ambientes naturais com rotinas diárias distintas. Nos diferentes espaços, creches, jardins de infância e na própria casa da criança, o apoio à aprendizagem deve ser concretizado de formas diversificadas que incluem experiências significativas de aprendizagem, inclusive para as crianças com deficiência.

Compreendendo que a educação constitui importante fator de desenvolvimento dos sujeitos, destaca-se, naquilo que corresponde ao estudante com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 59, Inciso I, afirma o princípio da inclusão escolar ao estabelecer que,

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Sob este prisma legal, compreende-se que,

[...] é preciso que o atendimento à criança de zero a três anos deixe a dimensão assistencialista, paliativa de problemas sociais estruturais maiores e seja considerada como um direito social de todas as crianças [...], todas as crianças necessitam brincar, e a criança com deficiência não é diferente. (DE VITTA; SILVA; ZANIOLO, 2016, p. 24)

Deste modo, destaca-se a necessidade de investir em um quadro docente composto por “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). Trata-se de um investimento corroborado por dispositivos legais e que busca instituir a promoção de uma educação de qualidade a todos.

Compreende-se, nesse sentido, que a criança com deficiência incluída na sala de aula constitui a possibilidade de ampliar a percepção dos docentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino que considere a potência do sujeito em seu desenvolvimento. Em distintos momentos, os profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão não se sentem preparados para a educação de alunos com deficiência, destacam as fragilidades do sistema educacional, de sua formação e de um currículo voltado para a constituição de

sujeitos a partir de um padrão de aprendizagem previamente estabelecido. Essas fragilidades, em grande parte dos casos, são acompanhadas de práticas de comparação com as crianças ditas normais, que em sua condição, conseguem melhores resultados na aprendizagem em comparação com aqueles que apresentam alguma deficiência.

Outro aspecto a destacar está relacionado às práticas desenvolvidas pelos docentes que, muitas vezes, apresentam uma retórica política pró-inclusão, mas na verdade mantêm algumas ressalvas em relação ao processo inclusivo. Assim, de acordo com a Lei nº 13.146 de 2015, é assegurado o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Sob esta perspectiva, a prática da inclusão compreende a inserção “de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Portanto, sob a lente de uma política educacional inclusiva, mobiliza-se a pensá-la enquanto “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 01). Além disso, a inclusão escolar implica distintos movimentos, entre eles, uma dinâmica cultural que compreenda a diferença como posição política dos sujeitos. Nesse processo, “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 01). A escola, nesse sentido, torna-se um ambiente multicultural e diversificado, que é convocada a atuar em uma perspectiva de respeito à singularidade dos sujeitos e na valorização da diversidade. Considerados estes aspectos introdutórios, passo na sequência a apresentar o caminho metodológico da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Para a análise da inclusão escolar na Educação Infantil na rede regular de ensino em um município do Rio Grande do Sul, foram realizadas entrevistas com profissionais docentes que atuam na Educação Infantil. Assim, realizou-se um estudo descritivo-exploratório, através de um levantamento de indicadores quantitativos e qualitativos e a análise das respostas ocorreu a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2014).

A ATD é uma metodologia de análise qualitativa, “compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 12), a saber: a unitarização, a categorização e a comunicação através da construção do metatexto.

As entrevistas foram realizadas de modo presencial, conduzidas de forma semiestruturada, a partir de um roteiro pré-estabelecido. Destaca-se que a entrevista foi desenvolvida com duas professoras que atuam na Educação Infantil de um determinada escola da rede municipal de ensino. Assim, a professora (P1), tem 42 anos de idade, formação em Pedagogia e especialização em Neuropsicologia, Psicologia Educacional, Orientação Educacional, atuando como docente há 12 anos em uma turma de Maternal 2 (3 a 4 anos). A professora (P2), tem 36 anos de idade, formação em Pedagogia e habilitação em Orientação e Supervisão Escolar, e atua como docente há 10 anos em uma de turma de Maternal 1 (2 a 3 anos).

A perspectiva de um estudo exploratório busca compreender de forma mais profunda a temática proposta: inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil. Espera-se assim, mobilizar uma análise acerca de questões de contexto, ter uma visão mais ampla de aspectos que mobilizem processos e práticas na educação de crianças com deficiência. A natureza descritiva do trabalho deve-se à análise das entrevistas, compreendendo seus detalhes, por meio do registro, análise, classificação e interpretação das falas.

Parte-se da abordagem qualitativa, pois não se fará uso de métodos estatísticos na análise da temática proposta. Adota-se, com isso, uma perspectiva interpretativa em relação ao objeto estudado. O pesquisador analisa as coisas interpretando os fenômenos a partir dos significados.

Apesar da racionalidade e planejamento envolvidos no ciclo de análise, segundo os componentes de unitarização, categorização e comunicação, a ATD visa à emergência do novo, que só é possível graças aos esforços de impregnação ao material de análise e, ao mesmo tempo, de comunicação da nova compreensão. A primeira etapa do processo de análise, denominada unitarização, implica na definição e codificação das unidades de sentido, de modo a examinar os textos em seus detalhes.

Neste estudo, para cada fragmento lido, delimitaram-se unidades de sentido, que receberam um código, buscando preservar o anonimato dos entrevistados. Por exemplo: P1, P2, etc. Posteriormente no processo de análise, partiu-se para a etapa de categorização, ou seja, para o estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, que culminaram na emergência de categorias iniciais, re combinadas em categorias finais, assim denominadas: *Formação acadêmica e continuada: perspectivas teóricas das professoras acerca da inclusão e Trabalho em rede: potencialidades e fragilidades do sistema.*

Para a realização da discussão teórica com base nas entrevistas, foi feito um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas relacionadas à temática da educação inclusiva. Para isso, realizou-se a pesquisa a partir da plataforma de dados da Scielo, do Google Acadêmico e da CAPES, selecionando, com base nos materiais encontrados, um total de 8 trabalhos para dialogarem com a pesquisa. Na sequência, os quadros que apresentam os materiais selecionados.

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas a partir da plataforma do Google Acadêmico – Março de 2022 a Agosto de 2022

TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL
Perspectivas sobre a Educação Inclusiva: Um desafio possível	CAMARGO, Leticia Ferreto; SOFFA, Marilice Mugnaini, MARKOWICZ, Daniel.	2017	Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação
Educação inclusiva: uma escola para todos	NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria.	2018	Revista Educação Especial
Educação Inclusiva na Educação Infantil	CARNEIRO, Relma Urel Carbone	2012	Práxis Educacional
Educação Inclusiva na Educação Infantil: Um estudo de caso	DE LIMA, Evânia Torres Vilar.	2014	Revista UFPB

Fonte: Elaborado pelo autor (2022). DE VITTA

Quadro 2 – Produções acadêmicas selecionadas a partir da plataforma Scielo – Março de 2022 a Agosto de 2022

TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL
Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa	VITALIANO, Célia Regina	2019	UFPR
Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S.R.	2010	Secretaria Municipal de Educação de Bauru (SP)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 3 – Produções acadêmicas selecionadas a partir da plataforma da CAPES –
Março de 2022 a Agosto de 2022

TÍTULO	AUTOR	ANO	LOCAL
Inclusão e Educação Infantil	GIROTO, Claudia Regina Mosca; DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; ARAUJO, Luciana Aparecida de.	2019	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. UNESP Araraquara
Um currículo para a diversidade: propostas para a educação da infância	LOURENÇO, Mónica	2014	Revista iberoamericana de educación

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Desse modo, a partir da análise das respostas das professoras de acordo com a metodologia ATD, mais o levantamento e aprofundamento em produções científicas relacionadas à área da educação inclusiva na Educação Infantil, pode-se realizar uma discussão teórica sobre a temática, compreender suas especificidades e principais desafios.

4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS DAS PROFESSORAS ACERCA DA INCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se pela intenção de entender como ocorre a inclusão escolar na Educação Infantil, em um município da região sul do país, a partir da perspectiva das professoras presentes nesse processo. O presente trabalho, assim, não busca realizar comparações entre as metodologias educacionais realizadas pelas professoras e sim, compreender os desafios que elas encontram diante do processo da educação inclusiva, tendo em vista as diferenças metodológicas normais ao processo, principalmente quando se trata da educação inclusiva. Para isso, realizou-se um estudo descritivo-exploratório, através de um levantamento de indicadores. Então, a partir de uma entrevista estruturada com duas professoras de Educação Infantil. O roteiro utilizado com as profissionais foi o mesmo e contemplou dois eixos temáticos: Formação inicial e continuada e Inclusão Escolar.

No que compreende a Formação inicial e continuada: perspectivas teóricas das professoras acerca da inclusão, foram reunidas unidades de sentido que fazem referência ao processo formativo das profissionais da educação entrevistadas. Assim, nesse conjunto, são incorporadas duas unidades de sentido apresentadas nas respostas das entrevistadas, quais sejam: *formação e perspectivas sobre a inclusão para a atuação na educação de alunos com deficiência e incentivos da rede para aprofundamento teórico sobre a educação inclusiva.*

Nestas unidades, busca-se analisar os componentes e perspectivas sobre a inclusão que compreendem disciplinas e cursos, relacionados à inclusão escolar destacados pelas professoras em seu percurso acadêmico e as oportunidades oferecidas pela rede para os profissionais da educação se aprofundarem na temática.

4.1 FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS SOBRE A INCLUSÃO PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Durante o processo formativo docente, é comum os profissionais terem referências teóricas que embasam sua prática pedagógica. Nesse sentido, o professor a partir de suas experiências acadêmicas e, ao longo de sua trajetória profissional tem sido convocado a ressignificar sua prática, a partir da compreensão do professor enquanto um sujeito pesquisador. Ao encontro dessa perspectiva a LDB/96, art. 59, inciso III e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), definem que o processo de ensino e a ação pedagógica deverão ser adequados às necessidades dos sujeitos escolares, sendo, assim, torna-se necessário que o professor busque bases teóricas que fomentem uma perspectiva de educação inclusiva, contemplando as especificidades e as potencialidades dos estudantes.

A prática pedagógica, pautada pela perspectiva investigativa, constitui importante viés formativo para a docência. Neste processo, analisar e compreender a partir de campos específicos do saber, como a filosofia e a sociologia, questões específicas que englobam a diversidade na via da inclusão escolar, implica um importante envolvimento investigativo. O profissional da educação passa a ser convocado a buscar os fundamentos necessários para a sua atuação docente. Ele é inscrito em uma busca permanente por novos conhecimentos que deem suporte teórico e prático para sua ação em sala de aula. Nesse sentido, Eliseu de Souza destaca que a prática pedagógica deve, ainda, ser:

[...] um conhecimento de si, das relações que se estabelecem com o processo formativo e com as aprendizagens que constituiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano (SOUZA, 2004, p. 23).

Durante a entrevista, as professoras apresentaram alguns autores que tinham como principal referência teórica relacionada à inclusão. A docente P1 destaca:

Gosto muito da Maria Montessori, pois ela com muitas pesquisas e estudos sobre como desenvolver atividades para crianças com deficiência para incluí-las junto das outras descobriu, que elas aprendiam muito bem, o que diferenciava essas crianças das 'ditas normais' era somente o ritmo de aprendizagem, ela acreditava que todos tinham o potencial de aprender. (P1).

Montessori, em suas discussões, desenvolveu importantes aspectos sobre a aprendizagem das crianças com e sem deficiência. Em uma visão ainda tradicional do processo inclusivo, a pesquisadora destaca que,

Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de testar as eventuais diferenças entre as crianças normais e as deficientes, e, sobretudo, para procurar uma correspondência, que se me afigurava interessante, entre as crianças normais mais jovens e das crianças deficientes de idade maior. (MONTESSORI, 1998, p.137)

Em contraponto, a outra professora entrevistada não apontou teóricos que embasam sua prática, entretanto, ressaltou que “Através dos componentes curriculares, reforço as ações que podem ser atuadas e desenvolvidas com as crianças do público alvo da Educação Especial.” (P2). Nesse sentido, Catani e Catani (2003) apontam que as concepções que os professores têm de suas práticas docentes são provenientes, principalmente, dos seus contextos e histórias de vida, e transversalizam todo seu percurso de vida escolar e profissional, ou seja, suas concepções não são apenas resultantes da teoria pedagógica contida na formação, mas a marca do seu sentido vivido na vida.

Percebe-se que é fundamental que os professores, numa perspectiva inclusiva, se autorizem a pensar, refletir, falar, compreender e produzir o conhecimento científico, para que, assim, o educador possa romper com a concepção da escola tradicional, como um espaço apenas para ensinar. É necessário que se produza o conhecimento dentro dos ambientes educacionais para que os alunos se tornem sujeitos em sua integralidade.

Na perspectiva da educação inclusiva, destaca-se a importância do olhar docente a partir da compreensão da integralidade da criança – capacidade de enxergá-la como um ser biopsicossocial. Tal questão, é ainda mais significativa quando essa percepção passa a compreender o desenvolvimento de uma criança com deficiência. Esta é a compreensão de uma das docentes, ela destaca que:

Compreendo que para o aluno ser inserido em sala de aula de maneira inclusiva, o mesmo deve ter os mesmos direitos dos outros respectivos alunos dentro das suas especificidades, de acordo com o seu tempo e com todos os recursos possíveis para que essa inclusão não falhe com o educando. (P1).

Buscando a garantia integral dos direitos do aluno com deficiência, a inclusão escolar deve, também, ser baseada nos recursos que incluem diferentes oportunidades de aprendizagem. Nesse processo, seu desenvolvimento pode ser potencializado na comunidade e na família, pela mobilização e utilização de várias fontes de apoio formais e informais existentes nestes espaços (BOAVIDA; BORGES, 1994).

Nesse mesmo sentido, a outra professora aponta que o papel do educador nesse processo é:

[...]gerar uma oportunidade de inserir e/ou expandir a inclusão no ambiente escolar. A inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para todos. Esta ideia implica encarar a escola como um espaço onde todas as crianças têm lugar para aprender e adquirir conhecimento e para desenvolver-se enquanto pessoa. (P2).

Esse processo torna-se ainda melhor quando ocorrem articulações intersetoriais, a partir de um trabalho em rede. As chamadas “redes de apoio formais”, ou então “redes de serviço público-institucional”, são caracterizadas por serem, geralmente, parte da estrutura governamental e direcionarem-se ao atendimento dos direitos conquistados por meio de programas e serviços desenvolvidos pelas políticas públicas.

Segundo Vitor Franco:

O modelo multidisciplinar reconhece a necessidade de múltiplos profissionais que avaliem e intervenham, de acordo com a situação e necessidades da criança, nomeadamente a sua patologia. [...] O modelo interdisciplinar é mais integrado que o anterior. Nele passa a existir uma estrutura formal de interação e de trabalho de equipe. A partilha de informação é mais frequente e assumida como fundamental. No entanto, o fator decisivo nas tomadas de decisão sobre o planeamento ou a intervenção continua a ser a perspectiva de cada disciplina ou de cada especialista. [...] O modelo que mais poderá adequar-se ao trabalho em Intervenção Precoce é o transdisciplinar. Em primeiro lugar supõe a existência de um conceito de equipe mais forte, estruturado e dinâmico em que: há total corresponsabilidade, de todos os membros da equipe, nas tomadas de decisão e na avaliação dos resultados; o dinamismo de toda a equipe, incluindo as interações de suporte mútuo entre os seus membros, é vivido como elemento fundamental do próprio trabalho e da respectiva qualidade; é fundamental o suporte mútuo e a partilha de informação e conhecimento; e cada técnico integra conhecimentos e estratégias que ultrapassam a sua formação de base. Além disso, centra-se, fundamentalmente, nas necessidades da Pessoa e não na especialização dos técnicos (FRANCO, 2007, p. 116-117).

O conceito tradicional acerca do trabalho em rede está relacionado a um conjunto de serviços similares, organizados de forma hierarquizada e, portanto, atrelado a uma gestão centralizada. No âmbito das políticas públicas, observa-se que as redes podem ser setoriais ou intersetoriais e constituem-se em a partir de uma estratégia operacional, que articula políticas públicas no sentido de enfrentar demandas complexas para superar a fragmentação das ações governamentais, e aquelas com uma organização centralizada e hierarquizada de serviços e programas das políticas de saúde, educação, assistência social, entre outras (LAVORATTI, 2013).

A inclusão, dessa forma, deve basear-se na articulação dos serviços da Educação Infantil, da educação especial, da saúde, de intervenção social e comunitária para responder às necessidades da criança e da sua família. No que diz respeito à intersetorialidade das articulações, compreende-se que as propostas de ação intersetorial questionam a predominância do setor da saúde para resolver problemas relacionados à criança com deficiência, considerando a impossibilidade desse único setor de lidar com essas questões. Assim, exigem-se novas estratégias para seu enfrentamento, ultrapassando atuações setoriais, a partir, principalmente, de três pilares: Educação, Saúde e Assistência Social (AZEVEDO; PELICIONI, 2012).

De acordo com McWilliam (2010; 2012), a inclusão dos alunos com deficiência deve ocorrer nos ambientes naturais e rotinas diárias, nos diferentes espaços, nomeadamente na creche, jardim de infância e em casa. Para isso, o apoio na aprendizagem deve ser concretizado de formas diversificadas que incluam experiências de aprendizagem para as crianças com deficiência a partir de ambientes naturais. Nessa perspectiva, segundo a docente P1 “A inclusão deve ser feita de maneira leve, onde este aluno se sinta acolhido.” (P1).

Na mesma linha dessa compreensão, a docente P2 descreve que a inclusão ocorre

Através das vivências do dia-a-dia na escola. Atualmente estou com dois alunos autistas na Educação Infantil e a partir de observações e investigações conseguimos de uma melhor forma incluir essas crianças. O trabalho docente deve andar em parceria com a escola e a família para juntos acolher estas crianças. Para isso, fazemos intervenções individualizadas, respeitando o ritmo de aprendizagem, realizando as intervenções tendo como consequência um melhor aproveitamento do trabalho pedagógico em sala de aula.” (P2).

O entendimento sobre a importância da família, como um dos personagens principais desse processo, pode ser observado a partir do modelo de corresponsabilização e de promoção de capacidades realizado com os pais ou responsáveis. Nessa perspectiva, o educador deve buscar desenvolver meios/formas de empoderar a família para o processo de inclusão escolar da criança com deficiência.

4.2 INCENTIVOS DA REDE PARA APROFUNDAMENTO TEÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com os dados do Censo Escolar e do INEP, em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento. (ISAIA; BOLZAN, 2006). Compreende-se que o processo formativo docente engloba “[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma interrelacionada ações auto, hétero e interformativas. (ISAIA; BOLZAN, 2006, p. 351).

Com base nas respostas das professoras, em sua formação acadêmica na licenciatura, ocorreu o contato com a temática da educação inclusiva, na disciplina de Educação Inclusiva. Apesar da menção ao componente curricular de sua formação, percebe-se que apenas uma disciplina é apresentada no relato sobre a temática da inclusão durante o processo de formativo acadêmico. Desse modo, observa-se que, mesmo que a inclusão escolar esteja no palco de muitas discussões políticas e de formação docente, ela ainda aparece como uma questão isolada, restrita ao contexto formativo em licenciatura. Observa-se também uma recorrência discursiva de docentes afirmando não estarem preparados para atuar com alunos com deficiência, que sua formação não contemplou as especificidades da inclusão de alunos com distintas deficiências e que a estruturação curricular engessa perspectivas de trabalho diferenciado. Esta é uma questão complexa, que

desafia pensar a formação docente e que mobiliza outras discussões para a política curricular das instituições.

No contexto escolar, compreende-se o conceito de inclusão através de uma perspectiva que busca considerar que o problema não está na deficiência em si, mas na incapacidade que a sociedade tem em dar resposta a esses desafios. Durante o processo de inclusão, deve-se priorizar as relações sociais, afetivas e cognitivas, afirmando assim a integralidade do desenvolvimento humano. Neste aspecto, torna-se fundamental que o professor esteja atento e sensível às distintas questões que englobam uma política educacional inclusiva, o que também implica uma mudança de paradigma educacional. Trata-se de um movimento sistemático que se inscreve em uma reforma radical, rompendo com estereótipos historicamente instituídos.

Há uma recorrente afirmativa dos profissionais da educação de não sentirem-se aptos aos desafios da inclusão escolar ou, por outro lado, não se interessarem pelo tema da inclusão escolar. Assim, P1 destaca que “ (...) até mesmo falta de capacitação quando recebemos um aluno com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem.”

Para atuar na Educação Infantil e, nela, trabalhar em uma perspectiva de inclusão escolar, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos sobre aspectos que englobam a inclusão escolar de alunos com deficiência. Essa formação deve contemplar, ainda, conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas de conhecimento. A constituição de uma rede de saberes que englobam distintos aspectos da formação dos sujeitos abre possibilidades para que a docência possa contemplar a integralidade dos direitos das crianças. Segundo Zanata,

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (2004, p. 9).

Destaca-se entre outros aspectos, a relevância de investimentos na formação, pois a fundamentação teórica, a análise de pesquisas na área e o

investimento na compreensão de instrumentos pedagógicos, constituem parte do repertório docente em sua atuação. A partir da entrevista, a docente P1 relata que durante seu período trabalhando como professora do município, ainda não tinha tido formação específica acerca da inclusão escolar “Estou na rede municipal há pouco tempo e existem barreiras ainda para que isso aconteça.” (P1).

No caso da outra professora (P2), ela destaca ter tido oportunidades de formação continuada sobre o tema, especificamente sobre Gestão Pedagógica da Unidade de Educação Infantil pela SMED nas Jornadas Pedagógicas. Além disso, há formações mensais na escola fomentando o nosso Alinhamento Pedagógico (P2). Nesse sentido, entende-se que o professor é constituído por meio de processos formativos distintos, mas dentro deles, pouco tem se abordado os desafios da inclusão escolar, enquanto prática mobilizada a pensar a diferença enquanto marca política.

Entende-se que a formação de professores, as condições físicas e materiais e a organização de recursos humanos de apoio são fatores que devem ser priorizados na discussão da inclusão na Educação Infantil, conforme relatam De Vitta, Silva e Moraes (2004) e De Vitta e Monteiro(2010). Nessa perspectiva:

Compreende-se que o reequacionamento do papel do profissional é realizado através de cursos de especialização, que permitem o aprofundamento de conhecimentos e de metodologias numa determinada área profissional, objetivando a aquisição de saberes e de competências profissionais, bem como o desenvolvimento de atitudes adequadas ao seu desempenho profissional (FORMOSINHO, 2000, p. 9).

Percebe-se, assim, que, no contexto da educação inclusiva, o processo formativo docente torna-se ainda mais complexo e necessário. A ausência de conhecimentos necessários para lidar com as limitações dos alunos tem como consequência a rejeição dessas pessoas no ambiente escolar. Compreende-se, assim, que um dos grandes desafios para a concretização da inclusão escolar está, sobretudo, na formação inicial e continuada dos professores que, muitas vezes, se sentem despreparados para atuarem nesse contexto. Segundo Mantoan,

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das

propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (MANTOAN, 2003, p. 43).

Dessa forma, o investimento em discussões que abarcam a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, reverberam em aspectos que tratam da política curricular e da política de formação. O papel da escola, nesse contexto, passa a priorizar elementos que tratam da condução pedagógica e da estruturação de propostas, condizentes ao desenvolvimento dos alunos.

A partir das respostas das professoras entrevistadas, percebe-se, também, que as educadoras, apesar de buscarem informações e, por vezes, qualificações para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, não encontram espaços de reflexão coletiva em seu ambiente profissional, dificultando ainda mais a construção do conhecimento nessa área. Torna-se assim, necessário que os professores envolvidos na docência, a partir de uma perspectiva inclusiva, mobilizem processos formativos permanentes. Em diálogo com outros campos de saber, na articulação com perspectivas pedagógicas com colegas de outras áreas e na discussão da perspectiva educacional podem ser mediadas perspectivas de um novo olhar sobre a educação e seu papel diante da diversidade humana.

Torna-se crucial pensar a inclusão escolar enquanto processo que mobiliza práticas distintas e que opera modos de aprendizagem e desenvolvimento muito singulares. Considerar o sujeito a partir de suas próprias condições e habilidades e em relação ao seu próprio percurso formativo, constitui elemento central de uma perspectiva educacional inclusiva. É na relação escolar, estabelecida com os demais, na avaliação de processos singulares de desenvolvimento e na potencialização da compreensão da condição específica de cada estudante que se pode promover uma perspectiva de educação para todos.

Nesse contexto, o docente é convocado em sua prática a repensar suas formas de leitura dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Outros paradigmas passam a mobilizar a compreensão sobre os indivíduos e seus processos de aprendizagem. É necessário a reflexão acerca do trabalho, sendo algo fundamental na vida profissional, possibilitando uma mudança de conceitos e métodos que contribuam para a reconstrução do ambiente escolar.

5 INCLUSÃO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO SISTEMA

Na categoria Inclusão escolar: potencialidades e fragilidades do sistema, foram reunidas as unidades de sentido que fazem referência ao trabalho desenvolvido no processo da prática docente. Assim, nesse conjunto estão incorporadas as unidades de sentido: *Legislação e fluxos de atendimento setoriais, buscando compreender se existem encaminhamentos setoriais possíveis para o aluno com deficiência e como eles ocorrem na rede e Desafios da inclusão no cotidiano escolar.*

5.1 LEGISLAÇÃO E FLUXOS DE ATENDIMENTO SETORIAIS

No que diz respeito aos atendimentos, a P1 aponta a existência do “serviço de apoio”.

O (AEE) é um serviço de educação especial regulamentado por lei. Ele é responsável pelo planejamento e pela execução de recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar obstáculos para a participação efetiva de alunos, considerando suas necessidades específicas, cabe à escola organizar tanto o espaço físico, quanto os materiais pedagógicos. (P1).

No trabalho em rede, estão presentes profissionais das áreas que são importantes na inclusão escolar das crianças com deficiência e sua família, sendo elas: Educação, Saúde, Psicologia e Serviço Social (ROGERS, 1983). Nesse caso, compreende-se o trabalho em rede como algo integrador, pode-se usar o exemplo da ecologia, que se utiliza de várias ciências (sociologia, biologia, geografia, botânica, etc.) para construir uma unidade complexa a ser estudada (MORIN; CASSE, 2008).

Acredita-se que, a partir dessa perspectiva ocorrerá a articulação entre pessoas e setores, e, portanto, de saberes, práticas, leituras de mundo e de desenvolvimento humano em vista da compreensão de questões complexas. (FEUERWERKER e COSTA, 2000). Desse modo, pretende-se superar o mito da fragmentação do conhecimento e produzir resultados mais significativos para a

sociedade. Assim, exigem-se novas estratégias para que a inclusão escolar ocorra de fato, ultrapassando atuações setoriais. (AZEVEDO; PELICIONI, 2012; WESTPHAL, 2006). O conceito de intersectorialidade foi bem definido por Feuerwerker e Costa:

[...] a articulação entre sujeitos de setores sociais diversos e, portanto, de saberes, poderes e vontades diversos, para enfrentar problemas complexos. É uma nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas que pretende possibilitar a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos na saúde da população. Espera-se, obter certa unidade de conhecimento, apesar das diferentes áreas de atuação dos setores envolvidos, tentando estabelecer vínculos intencionais que superem a fragmentação e a especialização. (FEUERWERKER, COSTA, 2000, p. 26)

A partir desses serviços/atendimentos, espera-se prestar algum tipo de apoio à criança com deficiência e sua família. Tal apoio é compreendido de forma específica, como apoio social. O apoio social é entendido como “a ajuda e a assistência de caráter emocional, psicológico, associativo, informativo, instrumental ou material, prestada pelos membros das redes de apoio social, que influenciam, de forma positiva, a saúde e o bem-estar, promovem a adaptação a acontecimentos de vida e o desenvolvimento do receptor de tal ajuda” (DUNST, 1998). Alicerçado nesse apoio, pretende-se criar condições para a família interagir e contribuir para o desenvolvimento integral da criança, buscando, também, sua efetiva inclusão escolar.

Outros serviços foram lembrados pela P2, entre eles “professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos” (P2). Indo ao encontro das diretrizes legais recomendadas através do parecer CNE/CEB nº 17/2001, que trata da organização do atendimento na rede regular de ensino, em qualquer nível de ensino. “Em busca da integralidade desses direitos, são necessárias mais do que ações dentro do sistema de saúde. Esta deve ser garantida através do trabalho articulado entre políticas econômicas e sociais” (NORONHA; LIMA; MACHADO, 2008).

Com base nesse contexto, percebe-se a necessidade de políticas ou programas voltados para o acompanhamento dos recém-nascidos e das famílias que estejam em situação de vulnerabilidade, visando, assim, prevenir contra os

fatores de risco para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e promover condições de bem-estar para as crianças e suas famílias. Tais situações ocorrem, principalmente, por uma falta de preparo dos profissionais envolvidos no atendimento para a criança com deficiência, que, apesar de afastarem-se, não se desprendem por completo da perspectiva tradicional sobre a inclusão escolar. De acordo com diversos autores, para a inclusão escolar, os educadores devem abandonar o modelo tradicional de papéis desempenhados pelos profissionais e pelos membros da comunidade nas suas relações recíprocas.

A partir dos marcos legais propõe-se, então, a implementação de uma política pública que efetive o direito humano à educação, em uma perspectiva da Inclusão Escolar. Compreende-se, assim, que a formação ocorre, também na prática cotidiana que, muitas vezes, surgem dificuldades, impasses e também o desejo de fazer diferente, de encontrar os caminhos possíveis e necessários para cada situação, para cada caso.

Ainda sobre as diretrizes legais, P2 destaca que o município apoia-se na Resolução no 13 de 05 de dezembro de 2013, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da educação inclusiva. Já P1, lembrou da Declaração de Salamanca, que demanda aos Estados assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Percebe-se, assim, que a transformação, de caráter socioeducacional, na percepção sobre a criança com deficiência, manifesta-se, muitas vezes, por uma demanda legal. Entretanto, a transformação de mentalidade pode não resultar em uma mudança efetiva das ações, tampouco modificar a compreensão dos profissionais verdadeiramente. Ainda, a partir desse contexto, entende-se que pensar na questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais requer um olhar que considere a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, como também, a necessidade de implementação de uma prática que garanta não apenas o acesso, mas, sobretudo, a participação e aprendizagem de todos.

É necessário, dessa forma, considerar a importância de uma mudança no olhar social para a inclusão, devendo ir além da garantia de acesso e condições, sejam elas objetivas, subjetivas ou jurídicas. Busca-se, então, a construção de serviços educacionais de qualidade, nos quais todos possam ingressar e

permanecer na escola, com um processo de aprendizagem que fortaleça o seu lugar como sujeito crítico, tornando-o um cidadão.

5.2 INCLUSÃO ESCOLAR: PRINCIPAIS DESAFIOS

Desse modo, é importante que o processo educacional se transforme de maneira radical, buscando se desprender de teorias educacionais, deixando de lado a perspectiva do espaço educativo no qual cada sujeito da aprendizagem necessita preencher. A transformação da escola, portanto, deve criar as condições para que todas crianças “possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos” (FIGUEIREDO, 2010, p. 34).

Nesse contexto, a partir das respostas das professoras, percebe-se alguns desafios para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para P1,

Os desafios que enfrentamos são muitos como: falta de recursos para conseguir dar o suporte necessário para esse aluno, preconceito e até mesmo falta de capacitação quando recebemos um aluno com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. (P1).

Dessa maneira, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário comprometimento não apenas dos professores mas, também, da unidade escolar como um todo, oportunizando, assim, subsídios para o suporte necessário, compreendendo e assumindo as dificuldades inerentes do processo de inclusão. Entende-se, então:

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral (BELISÁRIO, 2005, p. 130).

Nessa perspectiva, para P2 os principais desafios da inclusão são: "A falta de RH nas escolas, assim como profissionais da Educação Especial em formação,

acessibilidade, permanência de um turno integral, rede de apoio para as famílias, bem como psicóloga. Espaço adequado e salas adaptadas” (P2) Segundo pesquisadores, para que a proposta da inclusão escolar se efetive, torna-se necessária a reformulação da prática pedagógica de forma a atender a todas as crianças que precisam da escola.

Segundo Alves (2009), a educação inclusiva efetiva-se quando:

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar esses profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p. 45-46).

Nesse sentido, percebe-se que vários fatores dificultam ou impossibilitam o processo de inclusão, tais como: escolas sem estrutura física, sem acessibilidade necessária, falta de recursos humanos, dificuldade em obter um diagnóstico e falta de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, são alguns desafios cotidianos enfrentados pelas instituições, principalmente, as públicas. Alguns desses desafios estão inscritos em políticas públicas que necessitam readequar processos e práticas para a educação nacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da tentativa de compreender como ocorre o trabalho direcionado à criança com deficiência dos 2 aos 4 anos em um município da região sul do Brasil, observam-se algumas características desse atendimento. Com base nas falas dos profissionais, buscou-se perceber as especificidades do trabalho em rede, quais legislações embasam essa prática, compreender por qual processo formativo passam os educadores que lidam com esse público e, vislumbrar quais são os principais desafios enfrentados por eles.

Para entender esse contexto, utilizou-se a resposta das entrevistas de duas professoras de Educação Infantil da rede pública de um município da região sul do país. A partir dessas respostas, realizou-se uma análise textual discursiva, que, em linhas gerais, trata-se de uma análise qualitativa acerca dos sentidos atribuídos ao texto.

Primeiramente, observa-se a falta de formação dos profissionais envolvidos no trabalho em rede. Durante a formação inicial das professoras entrevistadas, percebe-se que não ocorre o aprofundamento de teorias e práticas inclusivas. Lembram-se de uma cadeira específica relacionada à educação especial, mas que é trabalhada de forma genérica.

No que diz respeito a formação continuada o contexto é semelhante, com poucas ou nenhuma oportunidade de aprendizagem nesse sentido. Como consequência desse panorama, ocorre a formação de um quadro de profissionais com perspectivas, muitas vezes, tradicionais. Pessoas que sentem-se despreparadas para lidar com o público-alvo do estudo, ou que, por vezes, constroem uma perspectiva distorcida sobre o que é a inclusão. Nesse sentido, espera-se que a partir da busca de uma educação inclusiva, o professor venha se tornar capaz de vislumbrar quais relações se estabelecem entre a vivência pessoal, seu processo formativo e a autoformação.

O professor, então, deve estar aberto a modificar sua prática pedagógica, buscando sempre melhorá-la. Pretende-se, dessa forma, ter um professor reflexivo e pesquisador, capaz de analisar sua própria metodologia e através desta análise melhorar sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, os docentes devem apropriar-se dos saberes que vão construindo em processos reflexivos, buscando

um contínuo diálogo com as teorias aprendidas. Ao encontro desse contexto, percebe-se a necessidade de adequação dos cursos de formação de professores, buscando possibilitar aspectos elementares aos desafios que contemplam a educação para a diferença. Trata-se de um processo que implica a disponibilização de ferramentas para que os docentes consigam manter uma postura reflexiva e investigativa de sua prática.

Percebe-se, ainda, que o atendimento oferecido pelos profissionais, em sua maioria, não contempla todas necessidades da criança com deficiência, por conta, principalmente, da falta de investimento na formação continuada das docentes entrevistadas. O trabalho em rede também demonstra-se pouco efetivo, as professoras, muitas vezes, desconhecem os encaminhamentos possíveis, ou, tal atendimento ocorre de forma desarticulada. A legislação, do mesmo modo, apesar de expressar a busca por uma educação inclusiva, não consegue efetivar o princípio político da inclusão escolar na prática pedagógica. Os professores não contam com apoio profissional nas questões de como lidar com a inclusão e o ambiente escolar não demonstra-se como um ambiente diverso, acolhedor e inclusivo.

Diante desse cenário, apresentam-se inúmeros desafios para trabalhar com os alunos com deficiência na perspectiva de uma educação inclusiva. Constatou-se, assim, a ausência de investimento na formação dos profissionais no que diz respeito à educação inclusiva e à afirmação de uma postura de pesquisa na e para a docência inclusiva. Portanto, os desafios são de distinta ordem na organização da inclusão escolar na Educação Infantil, mas fundamentalmente estão relacionados a uma posição política de afirmação da diferença e de leitura da docência pela ótica da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

AZEVEDO, E.; PELICIONI, M.C.F. Agroecologia e promoção da saúde no Brasil. **Rev. Panam. Salud Publica**, v. 31, n. 4, p. 290-5, 2012.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p.15-24.

BELISÁRIO, J. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP. 2005

BISCEGLI, T. S. et al. Avaliação do estado nutricional e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças frequentadoras de creche. **Rev. Paul. Pediatr.**, v. 25, n. 4, p. 337-342, 2007.

BOAVIDA, J.; BORGES, L.. Community involvement in early intervention: A Portuguese perspective. **Infants & Young Children**, n. 7, p. 42-50, 1994.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. Brasília: Ministério da Educação, 11 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

CAMARGO, Leticia Ferreto; SOFFA, Marilice Mugnaini, MARKOWICZ, Daniel. Perspectivas sobre a Educação Inclusiva: Um desafio possível. **Litteras**, vl. 3, n. 2, 2017.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CATANI, Denice Bárbara; CATANI, Afrânio Mendes. **O capital social: notas provisórias**. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

DE LIMA, Evânia Torres Vilar. Educação Inclusiva na Educação Infantil: Um estudo de caso. **Revista UFPB**, Livramento, 2014.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v.16, n.3, p. 415-428, Set.-Dez., 2010.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22(1), p. 9-26, 2016.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. L. P.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de Educação Infantil da cidade de Bauru. **Rev. Bras. de Ed. Especial**, Marília, v.10, n.1, p. 43 -58, 2004.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A. Promoção do desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (Org.). **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p.141-162.

DE VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.177-189, 2004.

DUNST, C. J.. Apoiar e capacitar as famílias em intervenção precoce: O que aprendemos? In: CORREIA, L. M.. **Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 123- 141.

FEUERWERKER, L. M.; COSTA, H. Intersetorialidade na rede UNIDA. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-35, dez. 2000.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v.5, n.2, p. 32-38, jul/dez. 2010.

FORMOSINHO, J. A escola das pessoas para as pessoas – Para um manifesto antiburocrático. In: FORMOSINHO, J; FERREIRA, F. I. MACHADO, J. **Políticas Educativas e Autonomia das Escolas**. Porto: Edições ASA, 2000.

FRANCO, Vitor. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, 11(1), p. 113-121, 2007.

GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F. de; ARAUJO, L. A. de. Inclusão e educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 635–640, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com deficiência**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 20 abr. 2022

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris P. V. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: Rays, Oswaldo A. (org.). **Educação, Matemática e Física: subsídios para a prática pedagógica**. Santa Maria, RS: Editora da UNIFRA, 2006.

KARAGIANIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs.). **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAVORATTI, C. **Tecendo a rede de proteção: desafios do enfrentamento intersetorial à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no município de Curitiba/PR**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LOURENÇO, Mónica. Um currículo para a diversidade: propostas para a educação da infância. **Revista iberoamericana de educación**, V. 66, N. 2, p. 1-11, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MCWILLIAM, R. **Early Intervention in Natural Environments: A Five Component Model**. Tennessee: Early Steps, 2010, p. 1-16.

_____. Visitas domiciliares de apoio. In: MCWILLIAM, R.. **Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais**. Porto: Porto Editora, 2012, p. 227-262.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, , 1998.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

MORIN, Edgar e CASSE, Michel. **Filhos do céu: entre vazio, luz e matéria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NASCIMENTO, Lais B. P. **A importância da Inclusão Escolar desde a Educação Infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em

Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2018.

NORONHA, J.C.; LIMA, L.D.; MACHADO, C.V. O sistema único de saúde – SUS. In: GIOVANELLA, L. (Org.). **Políticas e sistemas de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 435-472.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Moraes, 1983.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, 2004.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. s.l., 2010, p. 144-162.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 30, e20170011, p. 1-30, 2019.

WESTPHAL, M. F.. Promoção da saúde e prevenção de doenças. In: CAMPOS, G. W. S.; MINAYO, M. C. A.; AKERMAN, M. et al. (Org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 635-667.

ZANATA, Eliana Marques. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos em uma perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA: A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COORDENAÇÃO: Graciele Marjana Kraemer

Prezado(a) Sr(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Inclusão escolar na Educação Infantil, coordenada pela profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar como ocorre a inclusão na Educação Infantil.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa duas professoras que atuam na Educação Infantil em um município da rede em Porto Alegre.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você vai responder um questionário sendo as respostas gravadas. É previsto em torno de 45 minutos de entrevista, em um único dia, da preferência do entrevistado e será realizada na escola na qual trabalham. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo pode entrar em contato com o (a) Prof (a). Graciele Marjana Kraemer pelo fone (51) 998995595

SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre a inclusão escolar na Educação Infantil.

RISCOS: Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os riscos decorrem da possibilidade de alguma situação de estresse ou constrangimento, considerando que as questões a serem abordadas estão estreitamente vinculadas ao cotidiano do trabalho do entrevistado, para minimizá-lo, o entrevistado tem liberdade de se recusar a responder qualquer questão e a entrevista poderá ser interrompida e/ou cancelada a qualquer momento, respeitando o interesse do entrevistado. Há risco de vazamento de dados, na medida em que haverá gravação da entrevista para posterior transcrição, para

minimizá-lo, será realizada a transferência dos dados para Chasque-UFRGS. Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas, contribuindo assim, para o cenário educacional.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: leonardo.vital@acad.pucrs.br ou graciele.kraemer@gmail.com e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3738.etica@propeq.ufrgs.br Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar.

Local e data: _____ (Assinatura do participante)

Eu, Leonardo, membro da equipe do projeto Inclusão na Educação Infantil, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

_____ (Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE ou o pesquisador responsável)

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PESQUISA: A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Entrevista sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência em uma Escola
Pública de Educação Infantil

Data da entrevista:

Código de Identificação:

Idade:

Gênero:

Formação acadêmica:

Tempo de formação (sinalizar se tiver especialização, mestrado ou doutorado):

Tempo de atuação docente:

Questões Norteadoras:

- 1) Em sua formação inicial, você teve algum componente curricular que tratou da educação de alunos com deficiência? Qual? Como você compreende a sua formação para a atuação na educação de alunos com deficiência a partir de uma perspectiva educacional inclusiva?
- 2) Você teve algum incentivo da rede municipal de educação para investir na formação continuada? Qual? Se sim, explique e cite qual (quais) foi (foram).
- 3) Quais os principais conceitos/autores que fundamentam a sua prática pedagógica em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência? Aponte-os e explique.
- 4) Como você compreende que ocorre a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil? Explique de forma detalhada, dê exemplos).
- 5) Quais são os serviços de apoio, no âmbito da Educação Infantil, disponíveis para a criança com deficiência? (Explore com o máximo de detalhes o que é feito e como).
- 6) Existe algum documento, no município, com diretrizes para ações que efetivem a política de inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil?
- 7) Aponte os desafios que você observa para a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação Infantil.