



TATIANA DE CASTRO OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

**BELÉM
2016**

TATIANA DE CASTRO OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Educação: Currículo, Epistemologia e História como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Carlos Jorge Paixão.

**BELÉM
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Oliveira, Tatiana de Castro, 1981-
Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da
educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade
Federal do Pará / Tatiana de Castro Oliveira. - 2016.

Orientador: Carlos Jorge Paixão.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2016.

1. Educação inclusiva - Belém (PA). 2.
Educação de crianças - Currículos. 3.
Professores de educação especial - Formação -
Belém (PA). 4. Prática de ensino - Belém (PA).
5. Universidade Federal do Pará. Escola de
Aplicação - Currículos. I. Título.

CDD 22. ed. 371.904098115

TATIANA DE CASTRO OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Educação: Currículo, Epistemologia e História como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação Inclusiva

Banca Examinadora

Prof^o. Dr. Carlos Jorge Paixão
PPGED/ICED/UFPA (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo
PPGED/UEPA (Examinadora Externa)

Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa
PPGED/ICED/UFPA (Examinadora Interna)

Prof.^a Dra. Sônia Maria da Silva Araujo
PPGED/ICED/UFPA (Suplente)

Apresentado em: 16/08/2016

Conceito: Aprovado

Aos professores e às professoras de Educação Infantil que almejam uma sociedade melhor, justa e igualitária e que acreditam na educação de qualidade, pois objetivam serem melhores profissionais.

AGRADECIMENTOS

O estudo aqui proposto não seria possível se não tivesse tido em minha trajetória apoios tão importantes.

Primeiramente, o apoio Divino que lançou sobre mim todas as luzes da transmutação e sabedoria – Deus, obrigada!

Aos meus pais, Izolina Oliveira e Célio Oliveira, pela educação que me deram! Obrigada, mãe, por me incentivar à leitura!

À minha tia Lourdes e ao tio Natalino, eternamente, obrigada! Pois, sempre estiveram ao meu lado para que eu pudesse concluir todas as etapas acadêmicas de minha vida.

À minha irmã Thais Oliveira, linda, e aos sobrinhos mais lindos ainda!

Ao meu enteado que também inicia seu mundo acadêmico.

E especialmente ao meu companheiro, amigo e amado esposo que nas horas de maiores angústias, sofrimentos e alegrias sempre esteve me apoiando e incentivando. Obrigada pela insistência, amor!

Ao meu orientador querido Prof^o. Dr. Carlos Jorge Paixão que também insistiu em mim, obrigada pelo apoio, incentivo e pelos conselhos. Sou uma *apaixonete* de carteirinha.

Às professoras componentes da banca que se dispuseram a participar da construção desta pesquisa no momento da qualificação: Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo, Prof.^a Dr.^a Gilcilene Dias da Costa. A nossa coordenadora do PPGED Prof.^a. Dra. Sônia Maria da Silva Araujo.

Às professoras da Educação Infantil da EAUFPA que fizeram parte desse meu caminhar.

Às minhas amigas do “mesmo buraco” que sempre estiveram presentes na busca por conhecimento.

À minha turma de mestrado 2014. Vocês são tudo de bom. Por favor, não me levem para almoçar no POEMA!

Especialmente a todas as crianças que fizeram, fazem e farão parte de minha trajetória acadêmico-profissional-pessoal.

Sou grata, sinceramente!

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

“Miseráveis” são todos que não conseguem enxergar a grandeza de Deus.

Mário Quintana

RESUMO

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof^o Dr. Carlos Jorge Paixão. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2016.

Este estudo teve como pano de fundo a questão das práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano dos professores de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. A proposta foi abordar temas latentes da educação inclusiva, tais como: o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas. No caminho da pesquisa, do ponto de vista teórico-metodológico, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo por meio de um estudo de caso em que se adotaram pesquisas bibliográfica, documental e de campo, nesta última, houve a aplicação de grupo focal aos professores de Educação Infantil da EAUFPA. Posteriormente, trataram-se os dados sob a ótica da análise de conteúdo. O percurso teórico para a feitura desta investigação perpassou desde a concepção histórica e epistemológica da Educação Especial até o momento atual na perspectiva da Educação Inclusiva, apropriando-se das bases legais que regem a Educação Básica no Brasil no período contemporâneo, com destaque a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e Plano Nacional de Educação e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para subsidiar as questões que envolvem a educação inclusiva e práticas pedagógicas, dialogou-se com Romeu Sasaki (1997), Stainback e Stainback (1999) e Rosita Carvalho (2012/2014). Quanto à formação de professores, o estudo baseou-se em Nóvoa, Arroyo (2013), Sacristán (1999). Abordou-se o conceito de deficiência adotado pelo modelo social de deficiência sob a ótica das autoras Diniz (2012) e Carvalho (2012, 2014) para melhor entender o processo de inclusão na referida escola haja vista a presença de alunos em situação de deficiência. Defende-se que a educação inclusiva não precisa obedecer a um “modelo” estabelecido. A prática pedagógica aliada a inúmeros processos formativos, incluindo a pesquisa, o diálogo coletivo e a reflexão compartilhada, pode dar conta de afirmar se tal prática atingiu os ditames inclusivos. A pesquisa revelou o pensamento dos docentes da Educação Infantil da EAUFPA, sobretudo, acerca de suas práticas pedagógicas diante do paradigma da inclusão, denunciando a fragilidade de suas formações, a questão da formação continuada sazonal no âmbito escolar, sendo esta assumida pelos próprios professores como autoformação. Ressalta-se que, embora evidente a necessidade expressa nas falas dos professores acerca da formação em serviço direcionada à educação inclusiva, a equipe avalia positivo o caminho delineado no espaço da Coordenação de Educação Infantil. Logo, é preciso muito mais que leis para trabalhar a inclusão educacional de crianças em situação de deficiência. É preciso mudar a cultura escolar, mudar a cultura de trabalho de quem atua nas escolas.

Palavras-chave: Inclusão. Práticas pedagógicas. Formação continuada. Educação Infantil.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof^o Dr. Carlos Jorge Paixão. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2016.

This study had as a backdrop the question of inclusive educational practices in everyday childhood education teachers of the School of Application of the Federal University of Pará. The proposal was to address latent issues of inclusive education, such as: The educational inclusion process, continuing education, teaching practice. On the way the research of theoretical and methodological point of view, there was a survey on the qualitative approach through a case study with use of bibliographic and documentary research, as well as field research, with the focus group application for teacher Early Childhood education EAUFGPA and subsequently processing the data from the perspective of content analysis. The theoretical path to the making of this investigation flitted from historical and epistemological conception of Special Education until the present time in view of Inclusive Education appropriating the legal basis governing the Basic Education in Brazil in the contemporary period, highlighting the Law 9.394 / 96 (Law of Directives and Bases of Education - LDB) and the National Education Plan and National Special Education Policy in Perspective of Inclusive Education. To support the issues surrounding inclusive education and pedagogical practices tracing dialogue was with Romeo Sasaki (1997), Stainback and Stainback (1999) and Rosita Carvalho (2012, 2014). The study is based on Nóvoa, Arroyo (2013), Sacristan (1999) to address the training of teachers. It has addressed the concept of disability adopted by the social model of disability to better understand the process of inclusion in school before her students in a situation of disability from the perspective of the authors Diniz (2012) and Carvalho (2012/2014). Inclusive education does not need to conform to a "model" established and must be followed. The pedagogical practice combined with numerous educational processes, including research, collective dialogue and shared reflection, can handle say whether this practice reached inclusive dictates. The survey revealed that the teachers think of EAUFGPA from kindergarten on, especially their teaching on the paradigm of inclusion, denouncing the weakness is their training as well as the issue of seasonal continuing education in schools, which is assumed by themselves teachers as self-training. It is worth noting that although it is evident the need expressed in the teachers' speeches about the training targeted service inclusive education, the team as a whole as positive attributes the path traced in the space of Early Childhood Education Coordination. It takes more than laws to work the educational inclusion of children in disability situation. We need to change the school culture, change the work culture of those who work in schools.

Keywords: Inclusion. Pedagogical practices. Continuing education. Child education

RESUMÉ

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Prof^o Dr. Carlos Jorge Paixão. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2016.

Cette étude avait comme toile de fond la question des pratiques d'éducation inclusive dans les professeurs d'éducation de la petite enfance de tous les jours de l'Ecole d'Application de l'Université Fédérale du Pará La proposition visait à résoudre les problèmes latents de l'éducation inclusive, tels que :. Le processus d'intégration scolaire, la formation continue, l'enseignement pratique. Sur le chemin de la recherche du point de vue théorique et méthodologique, il y avait une enquête sur l'approche qualitative à travers une étude de cas avec l'utilisation de la recherche bibliographique et documentaire, ainsi que la recherche sur le terrain, avec l'application de groupe de discussion pour l'enseignant Early EAUFPA de l'éducation de la petite enfance et à traiter ensuite les données du point de vue de l'analyse du contenu. Le chemin d'accès théorique à la réalisation de cette enquête effleura de la conception historique et épistémologique de l'éducation spéciale jusqu'à l'heure actuelle, compte tenu de l'éducation inclusive appropriation de la base juridique régissant l'éducation de base au Brésil dans la période contemporaine, mettant en évidence la loi 9.394 / 96 (loi des directives et des bases de l'éducation - LDB) et le plan national d'éducation et de la politique nationale de l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive. Pour soutenir les questions entourant l'éducation inclusive et les pratiques pédagogiques retraçant le dialogue était avec Romeo Sasaki (1997), Stainback et Stainback (1999) et Rosita Carvalho (2012, 2014). L'étude est basée sur Nóvoa, Arroyo (2013), Sacristan (1999) pour aborder la formation des enseignants. Il a abordé la notion de handicap adoptée par le modèle social du handicap afin de mieux comprendre le processus d'inclusion à l'école avant que ses étudiants en situation de handicap dans la perspective de l'auteur Diniz (2012) et Carvalho (2012/2014). L'éducation inclusive n'a pas besoin de se conformer à un «modèle» établi et doit être suivie. La pratique pédagogique combinée avec de nombreux processus éducatifs, y compris la recherche, le dialogue collectif et de réflexion partagée, peut gérer dire si cette pratique a atteint dictats inclusives. L'enquête a révélé que les enseignants pensent de EAUFPA dès la maternelle, en particulier leur enseignement sur le paradigme de l'inclusion, en dénonçant la faiblesse est leur formation, ainsi que la question de la formation continue saisonnière dans les écoles, qui est pris en charge par eux-mêmes les enseignants que l'auto-formation. Il est intéressant de noter que bien qu'il soit évident que le besoin exprimé dans les discours des enseignants sur l'éducation inclusive de service, l'équipe dans son ensemble la formation ciblée comme positive attribue la voie tracée dans l'espace de la petite enfance de coordination de l'éducation. Il faut plus que des lois pour travailler l'inclusion scolaire des enfants en situation d'handicap. Nous devons changer la culture de l'école, changer la culture de travail de ceux qui travaillent dans les écoles.

Mots-clés: Inclusion. Pratiques pédagogiques. La formation continue. Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento educacional especializado
APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD – Atividade de vida diária
CEI – Coordenação de Educação Inclusiva
COPEX – Coordenação de Pesquisa e Extensão
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF – Constituição Federal
EA – Escola de Aplicação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino fundamental
EM – Ensino médio
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PP – Projeto pedagógico
PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
SRM – Sala de recursos multifuncionais
TGD – Transtorno global do desenvolvimento
TDAH – Transtorno de atenção e hiperatividade
TEA – Transtorno do espectro do autismo
TO – Terapia Ocupacional
TOD – Transtorno de oposição desafiadora
UFPA - Universidade Federal do Pará

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

QUADRO 1: LEVANTAMENTO DE ARTIGOS CIENTIFICOS NA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	52
QUADRO 2: SÍNTESE DE CONCEITOS INCLUSIVISTAS E SEUS PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS	55
QUADRO 3: ESPAÇO DO PRÉDIO DO EF, INCLUINDO SALAS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	90
QUADRO 4: ESPAÇO DO PRÉDIO DA ADMINISTRAÇÃO.....	91
QUADRO 5: ESPAÇO ESPORTIVO.....	91
QUADRO 6: ESPAÇO DO PRÉDIO DO EM.....	91
QUADRO 7: CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA EAUFPA.....	94
QUADRO 8: PRIORIDADES PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EAUFPA....	97
QUADRO 9: INSTRUMENTAIS PARA A INCLUSÃO NA EAUFPA.....	99
QUADRO 10: METAS MATERIAIS E HUMANAS.....	100

SUMÁRIO

INICIANDO O TRAJETO	14
II EDUCAÇÃO: INFANTIL E INCLUSIVA	32
2.1 OS DIFERENTES CONTEXTOS DE INFÂNCIA.....	32
2.2 OS DIFERENTES CONTEXTOS DA INCLUSÃO	37
2.2.1 CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA?	43
III UM PASSEIO NAS PRATELEIRAS DO CONHECIMENTO	48
3.1 LEVANTAMENTO DE ACERVOS.....	48
3.2. OS NOVOS PARADIGMAS DA INCLUSÃO.....	54
3.3. MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	58
IV REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
V O CAMINHAR DA INVESTIGAÇÃO	81
5.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA DE APLICAÇÃO.....	87
5.1.1 A INSTITUIÇÃO EM 53 ANOS DE EXISTÊNCIA.....	87
5.1.2 O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO.....	89
5.2 ADENTRANDO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL /EAUFPA.....	92
5.2.1 A ESCOLHA DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	92
5.2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	93
5.3 A BUSCA E A COLETA DOS DADOS.....	95
5.3.1 NOS ESCANINHOS DOS DOCUMENTOS.....	96
VI OS DIZERES DE QUEM EDUCA E CUIDA	103
O TRAJETO CONTINUA	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	143
ANEXOS	145

INICIANDO O TRAJETO

A temática educação inclusiva permeia meus estudos nos últimos anos e entrelaça-se em minha vida acadêmica e profissional de forma muito presente e por isso revelarei algumas referências que me fizeram e que me fazem buscar cada vez mais inquietações acerca do processo de inclusão de crianças em situação de deficiência na escola regular.

Ingressei na Universidade Federal do Pará e na Universidade do Estado do Pará no ano de 2001, onde cursei as graduações de Licenciatura Plena em Pedagogia e Terapia Ocupacional, respectivamente. Durante essas graduações sempre ouvia dos professores que ambos os cursos não “tinham nada a ver” e, por isso, deveria escolher um, pois não conseguiria ser boa profissional em nenhum dos dois.

Contudo, ao longo dos cursos fui provando aos meus futuros caros colegas de profissão que esses cursos estão interligados, pois um fazia referência ao processo de ensino e aprendizagem e o outro ao processo de potencialização em todos os aspectos da vida humana, em que se inclui a aprendizagem.

Então, ao sustentar a ideia de fundir meus conhecimentos de Pedagogia e Terapia Ocupacional, continuei as graduações e atuei nas duas áreas concomitantemente. Saliento que estudar acerca do processo de aprendizagem, a cognição, o desenvolvimento humano, a afetividade, o movimento e a história sob a perspectiva de cada uma dessas ciências engrandeceu meu arcabouço teórico e fez-me pensar nessa aliança singular.

Embora haja muitas outras ocorrências em minha vida acadêmica, como trabalho voluntário e simpatizante com a causa da pessoa em situação de deficiência¹, é o cargo de Professora Especialista que marca a origem da problemática tecida nesta dissertação, pois assumi a coordenação pedagógica na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Bragança (APAE/Bragança) e da UEES Prof^a Yolanda Martins da Silva, divididas no período de 2008 a 2011.

Nesse período, foi promulgada nacionalmente a Resolução nº 4 de 02 de Outubro de 2009 que determina a matrícula de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento

¹ Termo utilizado ao longo deste trabalho e cuja abordagem teórica é o modelo social da deficiência.

Educacional Especializado (AEE), sendo esta condicionada a primeira pelo Decreto nº 6.253, de 2007 para fins de financiamento.

Nesse processo de transição da educação especial para a educação inclusiva ficou mais evidente a necessidade de um trabalho voltado para a diversidade. Para os professores da rede regular, tornou-se mais veemente a necessidade de estudos voltados para tal clientela, pois a situação exigia desses profissionais o aumento de arcabouços teóricos por meio da formação continuada e mudanças em suas práticas pedagógicas.

A equipe da APAE iniciou um trabalho de inserção de seus usuários nas escolas regulares, bem como acompanhamento e orientação aos professores que os recebiam. Realizaram-se palestras e oficinas em algumas escolas, embora desenvolvidas como projeto piloto, quer na própria APAE de Bragança, quer junto às escolas regulares em que havia nossos alunos inseridos. Recentemente, esse trabalho iniciado em 2009, surtiu efeito e culminou com artigos científicos publicados por minhas colegas de trabalho de outrora em evento realizado na UFPA, durante o III Colóquio de Educação, Cultura e Sociedade: A produção do conhecimento em Educação na Amazônia².

Atuei como coordenadora pedagógica na Unidade de Educação Especial Professora Yolanda Martins e Silva, no período de maio a dezembro de 2011, realizando, dentre outras atribuições, o acompanhamento de crianças incluídas no ensino regular mais especificamente junto aos professores de sala de recursos multifuncionais (SRM) e professores de sala regular.

Em dezembro de 2011, fui nomeada professora de Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). E durante a transição de final de ano letivo, coube-me observar as crianças do Pré I, especificamente um aluno, cujo comprometimento seria mais evidente, pois o laudo médico acerca de sua condição de saúde diagnosticava Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), embora houvesse outros casos que também demandavam atenção.

Diante desse contexto, gritavam em meus ouvidos a união singular das profissões por mim escolhida e a grande batalha a ser trilhada nessa instituição a partir de então.

² Evento realizado na UFPA, no período de 14 a 16 de dezembro de 2015, em que participei como ouvinte.

Com a atribuição de observadora e relatora da criança, percebi certa cultura de trabalho dos profissionais inseridos nessa instituição. Por exemplo, a professora de sala base dispunha de uma bolsista de Pedagogia para lhe auxiliar nas atividades pedagógicas, além de esta também exercer a atribuição de cuidadora daquele aluno.

Convém ressaltar que a Educação Infantil da EAUFPA apresenta em seu desenho curricular as atividades de sala base e as atividades de sala ambiente. Porém, verificou-se que a criança observada pouco frequentava tais espaços ou tinha tolerância reduzida de permanência, aspecto determinante para a professora de sala base diversificar suas atividades ou simplesmente abdicar de sua bolsista quanto ao monitoramento da criança no espaço externo da escola. O mesmo acontecia nas atividades de sala ambiente.

Em contrapartida, no ano letivo de 2012, quando, durante a jornada pedagógica da escola, foram realizadas algumas formações com propostas para todos os níveis de ensino e devidas modalidades de ensino, incluindo educação inclusiva, percebia-se, nestas, a plateia reduzida.

No ano seguinte, fiquei responsável por uma turma do Pré II, na qual estava inserido o aluno por mim observado anteriormente. É oportuno frisar que, ao longo do ano letivo de 2012, essa criança em situação de deficiência também fora diagnosticada com Transtorno de Oposição Desafiadora (TOD), acarretando à escola e a seus professores um novo olhar para suas práticas pedagógicas.

De professora observadora tornei-me professora responsável de sala base junto a essa criança com TEA, TDAH e TOD, vindo à tona a seguinte análise, e por eu ser profissional da área da saúde, Terapeuta Ocupacional e da área da educação, Pedagoga, emergiu a seguinte análise: trabalhar com crianças, jovens e adultos acometidos de algum tipo de desvantagem decorrente de suas deficiências em um consultório ou em ambientes adaptados para atendê-los é totalmente diferente quando estão inseridos no seio escolar propriamente dito.

Portanto, atuar em sala de aula conjuntamente com esse público e com outras, que também carregam suas próprias singularidades e especificidades, muda sua perspectiva, pois atender à diversidade é atender a todos inseridos nesse contexto escolar independentemente da apresentação de laudo médico a atestar a condição física, cognitiva e/ou emocional de determinada criança.

Nos corredores da escola, ouvem-se os mais variados protestos: “Não temos formação continuada!”; “Como vou fazer para ensinar esse³ aluno!”; “Eu não quero esse aluno na minha sala ano que vem!”; “A escola não me dá condições”. Enfim, inúmeros discursos que demonstram a enorme fragilidade em que se encontra a escola para acolher a diversidade humana e, por conseguinte, oferecer-lhe uma educação de qualidade e pertinente.

Diante disso, inquietações pairavam em minha consciência - Será que estamos preparados? Quando estaremos preparados? De quem é a responsabilidade dessa preparação?

Ressalte-se que tais questionamentos derivam especialmente de minha prática profissional no que tange à compreensão de que barreiras devem ser superadas quando se fala em educação inclusiva. Indiscutivelmente, várias são as barreiras a serem ultrapassadas, sejam estas atitudinais, arquitetônicas, sociais, econômicas, políticas e por que não elencar as de cunho formativo e prático?

A partir de minha experiência e das indagações substanciais, iniciei o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, quando pude lançar minha trajetória oficial na área da pesquisa em Educação Inclusiva, sob a linha de pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, com a pesquisa inicialmente intitulada “O processo da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva dos professores da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e suas implicações na prática didático-pedagógica”. Nesse cenário acadêmico, ao longo das disciplinas e dos inúmeros diálogos travados entre colegas, professores e orientador, a escritura foi muito repensada, bem como vários deslocamentos e movimentos de pesquisa colaboraram para a finalização do texto.

Nesse contexto, iniciou-se o processo de solidificação da temática para culminar com a escritura desta dissertação, percurso em que fui acolhida por meu orientador, Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão, e incentivada a visitar e estreitar saberes em inúmeras prateleiras do conhecimento a fim de discutir as práticas pedagógicas de docentes na educação de crianças em situação de deficiência na Educação Infantil e a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

³ Criança em situação de deficiência.

Nesse construto, depreendeu-se que o processo de inclusão em sua plenitude requer formação de profissionais qualificados para atender à diversidade e envolver todos que fazem parte do chão da escola, ou seja, porteiro, merendeiras, seguranças, serventes, gestores, professores, famílias, toda a comunidade escolar, especialmente quando essa inclusão é efetivada na escola regular.

No que tange à questão da formação do aluno-docente, por sua vez, também é de suma importância para o sucesso da inclusão escolar, pois alicerçá-lo numa constituição de identidade inclusiva só trará benefícios para uma sociedade inclusiva tão almejada. Contudo, deve-se também salientar como os professores-formadores estão contribuindo para a construção de docentes atrelados aos valores propostos pela inclusão, tanto na formação inicial como na formação continuada.

É bem verdade que construir propostas de educação inclusiva nas escolas é tecer dentro dela contradições teóricas, conceituais, metodológicas, pontos e contrapontos, resistências, diálogos, retrocessos, avanços a fim de se considerar a diversidade humana tão almejada em nosso contexto social (FERREIRA, 2014).

Portanto, a concepção de que a formação continuada de professores e a prática pedagógica são também ações indispensáveis no processo de acesso, permanência e garantia de emancipação de inteligência deve ser ponto de discussão contínuo no chão das escolas regulares que se propõem a acolher alunos em situação de deficiência no intuito de garantir o processo de aprendizagem.

Enfatiza-se que o tema educação inclusiva é, para alguns, um modismo e, para outros, algo utópico demais. Contudo, ao longo do percurso histórico sempre houve alguém que acreditasse na possibilidade de inserção, no meio social e educacional, de pessoas consideradas anormais, idiotas, doentes mentais, deficientes intelectuais, deficientes e incapazes em qualquer área de desenvolvimento ou aprendizagem.

Nesse sentido, reitero que as barreiras atitudinais, arquitetônicas, sociais, econômicas, políticas e as de cunho formativo influenciam positiva e negativamente para a efetivação de formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas.

Notoriamente, a questão da educação inclusiva e tudo que envolve ou subsidia tal processo vem provocando atualmente ações e reações dentro das escolas, sejam elas especiais ou regulares, pois em ambas houve reviravolta em face do processo de inclusão. De um lado, os profissionais da Educação Especial ficaram com medo de perder seu emprego, em virtude da ideia ventilada de que as

escolas especializadas fechariam diante do paradigma da inclusão. De outro, os profissionais da escola regular, também com medo, entretanto de atender a crianças que os tirariam da zona de conforto, do universal, do homogêneo.

Assim, a escola vê-se no movimento de transformações em suas concepções históricas, de formação e prática pedagógica, sendo necessário questionar a estrutura escolar, ressignificar concepções que orientam a escola, especialmente quando o foco são crianças com deficiência (FERREIRA, 2014).

Contudo, ainda se observam regulação e restrição nas escolas diante do aluno com deficiência, alvo de segregação e de exclusão, uma vez que a escola continua a admitir concepções arraigadas ao modelo globalizado de educação, modelo de mercado, almejando mão de obra para um futuro contribuinte para o engrandecimento de atividades produtivas.

Constata-se que as leis apenas consolidaram orientações para acolher os alunos deficientes, contudo para a efetivação desse direito constitucional concordamos com Ferreira (2014), ao acentuar serem imperiosas as inúmeras transformações em vários âmbitos do contexto escolar, como na estrutura física, adaptações curriculares, organização do trabalho pedagógico, relação com a família.

De certo, a inclusão escolar, modalidade de ensino definida pelo discurso educacional com o intuito de estabelecer uma nova postura na escola regular a fim de inserir ações que favoreçam a interação social e as práticas heterogêneas que atendam às necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência, envolve, sobretudo, atitudes diferenciadas, mudanças nas práticas profissionais, aperfeiçoamentos ou formações continuadas da equipe que atua com esse público.

O interessante é pensar que, mesmo após 25 anos da Declaração Mundial de Educação para Todos, 21 anos da Declaração de Salamanca e 19 anos pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, ainda é imperceptível o impacto da inclusão escolar nas falas de nossos professores, especialmente no discurso sobre formação e prática.

Nesse contexto, esta investigação acerca das práticas pedagógicas de professores na educação de crianças em situação de deficiência na Educação Infantil, bem como a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta como cenário a EAUFPA, primeiro, por ser uma instituição que promove discussões, pluralismo de ideias e de pensamentos e, segundo, por ser uma das Unidades Acadêmicas Especiais da UFPA.

Esta pesquisa também ganha foco nesse contexto social com a proposta de uma educação na perspectiva inclusiva mediante a implementação da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) na EAUFPA, em maio de 2012, cujas demandas, dentre outras, são o acompanhamento de alunos em situação de deficiência⁴ e a capacitação de seus respectivos professores.

Assim sendo, esta pesquisa apresenta a seguinte questão central: Até que ponto, na perspectiva da inclusão, a função social e política da formação continuada de professores é considerada para a composição de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na EAUFPA?

Em face da gama de informações absorvidas dos referenciais teóricos eleitos para este estudo, verificam-se vários autores a afirmarem haver entraves que dificultam ou atrasam o processo de inclusão escolar. Uns acentuam que o problema está na formação do professor, outros, nos recursos mal distribuídos para a promoção da educação inclusiva, e há ainda a mal sucedida ou fracassada prática *in lócus* do professor, conforme atesta Mesquita (2013).

Lembra-se que vários documentos foram elaborados para atender às necessidades provocadas pelo paradigma da inclusão, com a intenção de, entre outros itens, subsidiar o trabalho dos professores em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, elaboraram-se outros questionamentos que nortearam esta pesquisa:

1. Até que ponto a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva contribui na prática pedagógica dos professores da EAUFPA?
2. A formação continuada de professores tem incidido em práticas pedagógicas inclusivas nas turmas de educação infantil na EAUFPA?
3. O que dizem os professores da EAUFPA a respeito da função social e política da formação continuada, na perspectiva da inclusão, no contexto de suas práticas?

Portanto, a presente pesquisa visa a analisar a realidade da EAUFPA no contexto da educação inclusiva no que diz respeito às práticas pedagógicas na educação infantil. Para tanto, há os seguintes objetivos:

1. Verificar de que forma se dá o processo de formação continuada dos professores da EAUFPA na perspectiva de educação inclusiva;

⁴ Alunos, crianças ou pessoas em situação de deficiência serão termos utilizados nesse texto em virtude do campo teórico do modelo social de deficiência.

2. Identificar como a formação continuada de professores tem incidido em práticas pedagógicas inclusivas nas turmas de educação infantil na EAUFPA.
3. Analisar as vozes dos professores quanto às suas práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.

❖ **Problematizando a pesquisa**

O conceito de educação inclusiva implica uma nova postura da instituição educativa, que propõe no seu projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que viabilizem a interação social, a valorização e a expressão das diferenças de seus alunos. Tal postura conduz, necessariamente, a processos de mudança na prática pedagógica (FERRI, HOSTINS, 2006).

Aliada a conceitos inclusivistas⁵, esta dissertação foi desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Educação sob a linha de pesquisa – Educação: Currículo, Epistemologia e História.

O presente trabalho problematiza os estudos relacionados ao tema inclusão social⁶, que se deslocam para o paradigma da educação inclusiva.

Inerente aos conceitos inclusivistas, muitos lapidados desde a década de 1980 e a partir de conceitos pré-inclusivistas⁷, estão os conceitos de inclusão social e o modelo social de deficiência, para os quais o princípio norteador é a sociedade, apontada como o grande construtor de barreiras para uma sociedade inclusiva. Segundo Sasaki (2010), a inclusão social constitui um processo bilateral em que as pessoas excluídas junto com a sociedade procuram assumir seus papéis na sociedade por meio da equiparação de oportunidades para todos. Ainda na mesma linha de raciocínio, o modelo social de deficiência convoca a sociedade a perceber sua intervenção excludente das pessoas com deficiência.

Convém lembrar que a base para as políticas públicas da Educação Inclusiva tiveram como influência a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), organizada e convocada por organismos internacionais como a Organização das

⁵ Inclusão social e modelo social da deficiência. Veremos em seções seguintes.

⁶ Filosofia baseada no movimento de construção de uma sociedade realmente para todos que tem como alguns princípios: celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida. (SASSAKI, 2010).

⁷ Ver Sasaki, 2010, Capítulo 1

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), além da influência da Declaração de Salamanca (1994), foi organizada pelo governo da Espanha e esteve respaldada pela UNESCO, que desenvolve suas ações conforme as proposições do Banco Mundial, com o intuito de transformar a escola em um espaço cada vez mais democrático (democracia aqui vislumbrada pelos organismos internacionais), aquele em que é oportunizado o acesso de todos à educação de acordo com o princípio da equidade, porém cabendo ao aluno a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso pela permanência nos espaços escolares (FERREIRA, 2014; MESQUITA, 2007).

Destarte, o real objetivo dessas iniciativas foi evidenciar incisivamente a necessidade de as políticas homogeneizantes para educação prevalecerem mundialmente, a fim de fortalecer a conjuntura hegemônica neoliberal e globalizante. Não foi a toa o patrocínio dos organismos internacionais. O controle é a chave mestre para o sistema de mercado, contudo as pessoas em situação de deficiência, embora tenham direito, continuam à margem, à beira da exclusão, apesar da antiga luta contra todas as formas de exclusão realizada e reivindicada pelos movimentos sociais organizados.

Assim sendo, foram referências para a construção da política de inclusão em nosso país: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos/UNESCO (1990), as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência/ONU (1993), a inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da sociedade/ONU (1993), a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação para Necessidades Especiais/UNESCO (1994), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)/OEA (1999), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF)/OMS, que substituiu a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades (2001), a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência/ONU (2003), a Declaração de Vancouver (1993), a Declaração de Santiago (1993), a Declaração de Maastricht (1993), a Declaração de Manágua (1993), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Declaração de Washington (1999), a Declaração de Pequim (2000), a Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva (2000), a Declaração Internacional de

Montreal sobre Inclusão (2002), a Declaração de Madri (2002), a Declaração de Sapporo (2002), a Declaração de Caracas (2002), a Declaração de Kochi (2003), a Declaração de Quito (2003).

Diante disso, o Brasil comprometeu-se a atender aos requisitos mundialmente aclamados. Com isso, passamos a fazer parte do cenário de uma política globalizada, a fim de construir um sistema educacional pautado nos princípios da inclusão.

Vale dizer que documentos legais e normativos anteriores a todo esse movimento de “educação para todos” já se faziam presentes como a Constituição (1988) e, concomitantes e posteriores, o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/Lei 9.394/96, passaram a confirmar o compromisso do governo brasileiro à política de educação inclusiva.

Destacam-se, ainda, marcos políticos e legais que fomentam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os quais ajudaram a consolidar o compromisso para o atendimento de pessoas deficientes, a saber: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008; Decreto nº 6571/2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011-Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências); Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência/ONU-Ratificada pelo Decreto nº 6949/2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Resolução - No. 4 CNE/ CEB 2009, entre outros.

Portanto, há de se caminhar em direção da plena garantia da educação inclusiva a todos os alunos de modo a cumprir com o mandamento da constituição em seu artigo 205, ao afirmar ser a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada por meio da colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012).

Do ponto de vista legal, há uma rede de apoio para se efetuar a educação inclusiva, conforme o expresso no Art. 17 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):

[...] atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, promovendo condições de acessibilidade, capacitação de

recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo e encaminhamento para o trabalho, mediante colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, 2001).

O documento citado aborda a educação inclusiva como um rompimento da trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, e altera assim as práticas educacionais para incentivar e garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos, público alvo da educação especial, em classes comuns regulares e da disponibilização do atendimento educacional especializado, embora saibamos que apenas isso não é mais suficiente, pois é urgente formação continuada para os professores envolvidos a fim de realmente garantir acesso e permanência, tanto para aluno quanto para o professor.

Ao considerar as alterações reclamadas para a efetivação da proposta da educação inclusiva, imensa responsabilidade é atribuída ao professor, sendo este visto como um dos mais importantes atores desse processo.

Associada a isso há a capacitação de recursos humanos exigida no artigo 18 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Então, adicionou-se a questão da formação dos professores, no item em que essa mesma diretriz elege alguns requisitos importantes para o atendimento de pessoas em situação de deficiência. Essa diretriz determina a existência de professores capacitados e professores especializados, e ambos devem, em alguma medida, comprovar seus requisitos.

Logo, os professores capacitados devem ter em sua formação conteúdos comprovados acerca da educação especial para estarem aptos a:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, 2001).

Segundo a referida resolução, os professores especializados em educação especial são responsáveis por desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais a fim de definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, bem como trabalhar em equipe,

assessorando o professor de classe comum nas práticas que são necessárias na promoção da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante de tamanha responsabilidade atribuída a esse profissional em busca do sucesso da educação inclusiva, é imprescindível refletir sobre até que ponto as escolas estão oferecendo condições e formações continuadas tão reclamadas pelas políticas nacionais e exigidas como qualificação profissional para exercer a docência para a diversidade com práticas pedagógicas inclusivas.

Sendo assim, a formação de professores assume uma posição de inacabamento, isto é, o professor está em constante processo de atualização do contexto e cotidiano escolar. É uma ação contínua, contextualizada historicamente e politicamente, uma vez que possui função social. Dessa forma, é importante que não exista dicotomia entre teoria e prática, mas sim uma relação intrínseca (VEIGA, 2008).

Segundo Mesquita (2007), a formação do professor, inicial ou continuada, vira alvo de contínuas discussões, em vários seguimentos das políticas educacionais e por pesquisadores quanto à consistência epistemológica, organização curricular, identidade profissional, competência e aos conhecimentos que o professor precisa para atuar nessa conjuntura.

A formação continuada não é apenas um “estar na profissão”. Ela vai mais além, é desafio constante, pois é formação pessoal e profissional. Corroborando com Canen e Xavier (2011), a formação de professores é um *lócus* privilegiado, pois oferece espaço para refletir e discutir, criar e implementar proposições que trilham novos caminhos na direção da diversidade no contexto escolar, portanto, “não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que são postas socialmente” (PEREIRA; MARTINS 2002, p.121).

A formação continuada de professores é de grande relevância, pois abre espaços para discussões, especialmente quando se trata de educação inclusiva de alunos em situação de deficiência. Em se parafraseando Veiga-Neto (2012), tem-se, portanto, a oportunidade de irmos aos porões, de ativarmos nossas indagações e atiçarmos nossas indagações. Com isso, os professores terão a chance de conhecer o que se passa nos porões do pensamento e das práticas educacionais.

Por sua vez, a indagação reflexiva pode ser uma estratégia dos professores para facilitar a conscientização dos possíveis desajustes de suas práticas a fim de

superar eventuais limitações sociais, culturais, e ideológicas. A mudança de atitude e os olhares dos professores sobre sua própria prática em relação aos deficientes contribuirão sobremaneira para traçar caminhos e fomentar prováveis soluções para a prática profissional para a diversidade.

Nessa perspectiva, o professor torna-se sujeito partícipe de mudanças no contexto social e político. Segundo Figueiredo (2009, p.141), “o permanente movimento na sociedade humana implica o redimensionamento de papéis das agências ou instituições sociais e dos profissionais que as integram”. Dessa forma, é pertinente pesquisar a promoção de formação continuada pela EAUFPA direcionada aos professores para que estes se tornem agentes desse contexto educacional e qualifiquem-se ainda mais no tocante às práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva de crianças em situação de deficiência.

O estudo proposto demandou levantamento bibliográfico acerca dos conceitos inclusivistas, especialmente aqueles que remetem à inclusão social na educação e ao modelo social de deficiência. Optou-se por discutir e utilizar o termo ***pessoa em situação de deficiência*** por acreditar que o ambiente instituído pela sociedade é responsável por colocar as pessoas com deficiência em desvantagem impossibilitando-as de exercerem sua cidadania satisfatoriamente.

Sendo assim, a investigação na escola na qual atuo é de suma importância, pois a EAUFPA oferece à comunidade em geral turmas de educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e ensino noturno. Em 2014, a unidade possuía 39 alunos: crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais⁸. Dentre elas, citam-se como permanentes, o Autismo, Transtorno do Déficit de atenção/Hiperatividade - TDAH, Baixa Visão, Altas Habilidades/Superdotação, Deficiência Intelectual, Transtorno do Processamento Auditivo Central e Dificuldades de Aprendizagem e, como temporárias, as patologias que causam limitação motora.

Diante de tal conjuntura, entende-se a necessidade de estudos voltados à formação continuada do professor e às suas práticas pedagógicas, peças fundamentais para permitir uma ressignificação da prática desenvolvida e, com isso, conduzir o professor a um trabalho efetivo no contexto da educação inclusiva e atender satisfatoriamente às demandas das crianças em situação de deficiência para além das prescrições políticas.

⁸ Nomenclatura utilizada pela referida unidade.

❖ Caminhos da pesquisa

A presente pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa. Para tanto, foram realizados estudo bibliográfico, análise de documentos, observação e grupo focal para colaborar para o desvelamento das perguntas geradoras.

Em se considerando os objetivos da pesquisa e sua relevância para a academia e especialmente aos envolvidos na mesma, o tipo de pesquisa adotado é o estudo de caso por considerar o mesmo representativo ao campo de estudo e contexto elencado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p 89), “o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil”. Neste, o investigador procura descobrir locais ou encontrar pessoas como objeto de estudo ou de fontes de dados a fim de identificar indícios para a realização do estudo e, para isso, recolhe dados, revisita-os sempre que necessário culminando em decisões e restringindo cada vez mais a análise desses dados.

Como salientado anteriormente, a organização escolhida para investigar foi a escola e, ao concentrar o foco na Educação Infantil, fui delimitando este estudo aos professores desse nível de ensino, ou seja, os de sala base e os de salas ambiente, por entender que toda a equipe faz parte dessa pesquisa, pois se relaciona com tais crianças em seus contextos de ensino e aprendizagem. Esse raciocínio converge com o postulado de Bogdan e Biklen (1994, p 91), ao expressarem que “Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só uma unidade, esta separação conduz sempre a alguma distorção”. Por isso, o estudo de caso deve estreitar o seu campo de estudo.

Ao se admitir que essa organização é composta de grupos, constata-se um caráter sociológico da pesquisa, pois as pessoas neles interagem, identificam-se umas com as outras e partilham expectativas em relação ao comportamento uma das outras. Nessa perspectiva, fez-se necessário o levantamento do perfil dos professores que atuam na Educação Infantil da EAUFPA e do grau de envolvimento desses docentes com as crianças em situação de deficiência, haja vista a problematização girar em torno da investigação da formação e das práticas pedagógicas desses profissionais sob a concepção da educação inclusiva de pessoas em situação de deficiência, as quais partilham uma característica particular.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida em um espaço escolar, com sujeitos concretos imersos de impressões culturais, sociais, econômicas e políticas. Por isso,

a pesquisa ganha um sentido diacrônico que se articula com a visão dinâmica da realidade e as ações ontológicas de “um mundo inacabado”, um “universo em construção”. Dessa forma, entendem-se os fenômenos educativos em seu devir e em seu processo histórico numa visão lógica dialética e num conflito de contrários.

Nesse sentido, “o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta (...)” (MINAYO, 2009, p. 61). Com esse respaldo, justifico e ratifico que o *lócus* da investigação ser o espaço escolar da Educação Infantil da EAUFPA e os sujeitos da mesma, os professores do quadro funcional do referido nível de ensino.

Acredito ser importante referir que inicialmente a escolha do nível de ensino foi outra, o fundamental menor, por conceber que lá teria melhor sucesso devido a minha relação e ao conhecimento dos casos das crianças em situação de deficiência. Contudo, algo me faltava, uma lacuna estava instalada. Revisitei minhas memórias, prioridades, vivência acadêmica e profissional, e percebi que o meu lugar de investigação era a Educação Infantil.

Explico-me: pós-graduação lato sensu em Educação Infantil, docente efetiva do quadro funcional da Educação Infantil da EAUFPA. Outro ponto importante foi a inclusão de vagas para candidatos com deficiência no processo seletivo por meio de sorteio na Educação Infantil. Portanto, o deslocamento da escolha estava solidificado.

Num estudo analítico as decisões são tomadas à medida que este avança. As primeiras poderão ser: Qual será o tema da minha investigação? Que tipo de dados devo procurar? Que perspectiva devo adotar? Não desanime tentando encontrar as respostas “certas” a estas questões. Embora seja importante que lhes responda não deve considerar as suas escolhas como certas ou erradas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 85).

Reitero que esses deslocamentos na pesquisa são bastante saudáveis na abordagem qualitativa, por haver, nas diversas etapas da pesquisa, interação entre os sujeitos, com o intuito de intervir em uma condição insatisfatória e transformar tais condições, pois pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente uma posição reativa.

Após a escolha do local e dos sujeitos de investigação, fez-se necessário o acesso ao campo de estudo. Embora essa escolha tenha me proporcionado certa zona de conforto, os sujeitos e suas histórias são ímpares. Além disso, na

investigação qualitativa, parte-se do pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e dos ambientes do objeto de estudo, por isso a ambição de traçar meticulosamente o método de execução do trabalho não se faz presente nessa abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83).

Concordo com Chizzotti (2010, p. 98), por afirmar que todo o universo de pessoas anônimas e excluídas academicamente da história (mulheres, velhos, deficientes, negros, indígenas, outros) possui um cotidiano repleto de contradições da vida que acabam à sombra e esquecidas de todo o conhecimento e definitivamente esquecidas da ternura humana. Sendo assim, investigar a questão da formação continuada e suas implicações nas práticas pedagógicas inclusivas, na educação infantil, tocará nesse universo esquecido e, por ventura, desvelará suas contradições.

Ao centrar esta investigação no contexto da educação inclusiva na educação infantil, bem como ao problematizar a formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva de pessoas em situação de deficiência, emerge o desafio de delimitar os melhores e condizentes procedimentos investigativos que auxiliem na busca de respostas, análises e compreensões acerca do problema levantado.

Dessa forma, utilizou-se como técnica de análise dos dados a que Bardin (1979) aplicou na investigação psicossociológica e nos estudos das comunicações de massas. A autora afirma que a Análise de Conteúdos é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visam a obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, os indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção destas mensagens.

Ao longo da pesquisa, a temática reverberou nos porões das vivências e das inquietações de formação enquanto pesquisadora em meu transitar pela educação e, por meio do grupo focal, foi possível partilhar angústias, descaminhos e sonhos no âmbito da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Nesse caminho, no tocante às categorias de análise, à formação de professores, à educação inclusiva e à prática pedagógica, foi possível depreender que os profissionais da educação infantil da EAUFPA manifestam discernimento acerca de sua função enquanto agentes e construtores de uma educação para atender às crianças em situação de deficiência, contudo, os participantes desta pesquisa

requerem algo a mais a fim de atender verdadeiramente aos anseios dos professores e às singularidades das crianças em situação de deficiência.

Diante disso, a presente dissertação está organizada em sete seções, a saber:

Na primeira seção, *Iniciando o trajeto*, apresentam-se o tema, o processo de construção do problema de pesquisa, seus objetivos, a questão problema e o percurso metodológico.

Na segunda seção, *Educação: infantil e inclusiva*, há a contextualização das concepções de infância e inclusão, com as devidas aproximações teóricas especialmente no tocante à educação compensatória que ambas receberam ao longo dos anos.

Na terceira seção, *Um passeio nas prateleiras do conhecimento*, apresenta-se o levantamento dos referenciais da educação inclusiva, formação dos professores e práticas pedagógicas, além de se eleger para este estudo o conceito de deficiência sob a ótica do modelo social de deficiência.

Na quarta seção, intitulada *Reflexões sobre a formação do professor e suas práticas pedagógicas inclusiva na educação infantil*, abordam-se temas de formação e práticas dos professores, enfatizando-se a discussão de que as formações são necessárias, mas não devem ser individualizadas e sim realizadas em serviço a fim de se entrecruzarem às práticas e favorecerem o atendimento das crianças em situação de deficiência.

Na quinta seção, *O caminhar da investigação*, elencam-se os subsídios eleitos para a construção desta pesquisa, a caracterização da instituição escolhida, seus profissionais que aceitaram participar desse processo investigativo, além da análise de documentos cedidos pela instituição, substanciais para compor as categorias de análise aqui proposta.

Na sexta seção, *Os dizeres de quem educa e cuida*, há o diálogo travado entre os discursos do grupo focal e todos os documentos analisados a fim de responder às categorias de análise proposta - educação inclusiva, formação de professores e prática pedagógica - que ao longo da seção foram devidamente articulados entre os contextos escolares e os autores estudados.

E, para finalizar, na sétima seção, *O trajeto continua*, retomam-se alguns aspectos relacionados aos conceitos de inclusão e expõem-se algumas conclusões

acerca da questão levantada nesta pesquisa. Posteriormente à parte textual, encontram-se as referências, os apêndices e os anexos.

II EDUCAÇÃO: INFANTIL E INCLUSIVA

A presente seção visa a pontuar a educação nas concepções de infância e inclusão, estabelecendo as devidas aproximações teóricas e práticas.

A Educação Infantil e a Educação Inclusiva podem ser chamadas de educação para minorias, pois ainda se têm inúmeras crianças em idades de 0 a 6 anos fora do seio escolar e crianças na mesma faixa etária em situação de deficiência também fora de instituições escolares.

A aproximação entre essas modalidades de ensino requer luta dobrada a fim de garantir os direitos educacionais às crianças de 0 a 6 anos. Ver-se-á que a questão da “dívida” para com as crianças e para com os deficientes há muito vem sendo discutida. Nela, as duas situações caminham juntas, conversam entre si enquanto conquistas de direitos que permitam não só o acesso dessa clientela à escola, mas sua permanência nesse espaço dotado de condições estruturais, profissionais e qualitativas.

2.1 OS DIFERENTES CONTEXTOS DE INFÂNCIA

Atualmente os contextos de infância são outros comparados aos de anos atrás. Então, a criança não é mais vista como um ser em miniatura, sem direitos, e a inclusão escolar, por sua vez, é considerada um passo importante para a efetivação da equidade e igualdade.

A criança enquanto ser social data do início do século XVI e, a partir de então, é vista como objeto de valor social e político. Portanto, a visão de infância como construto social é recente. Foi com Philippe Ariès que iniciou a história social da criança, quando relatou a falta de separação entre o que era de criança e o que era de adulto. Seus estudos possibilitaram a mudança de atitudes em relação à família ao longo dos séculos muito em função também das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade voltadas para o contexto histórico em que está inserida.

Contudo, isso muda a partir do momento em que um sentimento de infância nasce historicamente, ou seja, a tomada de consciência da particularidade infantil pela qual a criança se distingue do adulto e é vista como um adulto em potencial. Segundo Kramer (1995), a ideia de infância foi conquistada e aparece de fato na sociedade capitalista à medida que se mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Nesta sociedade urbano-industrial, a criança precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro.

Nesse sentido, o construto das políticas educacionais para a educação infantil surge a partir de uma tendência compensatória, por meio de programas de educação pré-escolar às crianças consideradas privadas culturalmente, as quais eram de classes dominadas com carências de toda ordem: saúde, nutrição, escolar, social e cultural. Vale ressaltar que tal característica compensatória também pode ser constatada em relação à inclusão de crianças em situação de deficiência no seio escolar.

O processo de educação compensatória da pré-escola como forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias teve origem⁹ com Pestalozzi e Froebel e, posteriormente, foi expandido por Montessori e McMillan.

Embora o caráter lúdico da educação infantil nos jardins de infância tenha sofrido e ainda sofram violentas críticas por parte, inclusive, de professores, foi após a Segunda Guerra Mundial que a valorização e a expansão da pré-escola ganharam corpo, e mais tarde, com a depressão da economia nos anos 30 do século passado, essa educação passou a ser reconhecida como necessária, para garantir empregos aos profissionais, bem como nutrição, proteção e ambiente saudável para crianças carentes na faixa etária de dois a cinco anos de idade.

Segundo Kramer (1995), com a Segunda Guerra Mundial houve um novo impulso ao atendimento pré-escolar, pois foi introduzido o conceito de assistência social ao passo que sua importância era a de liberar as mães para o trabalho nas indústrias bélicas ou em substituição ao trabalho masculino. Despertou-se ainda o interesse por novas formas de atuação com essas crianças, implicando assim a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças.

Aliada à educação compensatória e à influência das teorias psicanalítica e do desenvolvimento da criança na prática pré-escolar, tem-se a atenção de professores voltada para as necessidades afetivas da criança e para uma prática de olhar clínico e educacional. A partir disso também se tem a revisitação nos estudos de Montessori, Piaget e Vigotsky sob a linha de estudos da aprendizagem para entender os aspectos cognitivos e afetivos, reaparecendo nos anos de 1950 a preocupação com o processo acadêmico da criança e os métodos de ensino.

⁹ O antídoto para a privação cultural nascera dos pensamentos de Froebel com os jardins de infância nas favelas alemãs em plena Revolução Industrial; Montessori desenvolveu trabalhos de educação pré-escolar em favelas italianas e McMillan voltada para assistência médica e dentária e estimulação cognitiva para compensar as deficiências de crianças.

No Brasil, percebe-se essa educação compensatória na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20/12/1961, que dedica os artigos 23 e 24 do Capítulo I, Título VI, à Educação Pré-Primária, alegando ser a educação primária destinada aos menores de até sete anos, ministrada em escolas maternais ou em jardins de infância e as empresas serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação primária às mães trabalhadoras que tiverem filhos nessa faixa etária.

Kramer (1995) salienta que, no início da década de 1960, as pesquisas estiveram direcionadas ao desenvolvimento infantil, ao pensamento da criança e à linguagem no rendimento escolar, pois a guerra trouxera à tona questões das diferenças étnicas, sociais, econômicas e culturais, e à medida que esses aspectos se relacionavam com as desvantagens decorrentes da falta de estímulos no ambiente familiar, o desempenho escolar era diretamente afetado.

Nesse sentido, o contexto da educação infantil, em sua origem, tem na educação compensatória, um ato de saldar dívidas com o processo de importância legada à criança enquanto ser social, cultural e político, contudo, não consegue diminuir o grande abismo entre ricos e pobres, pois a dinâmica aqui instaurada é a de que não se quer de fato uma mudança política e econômica que contribua para superar as barreiras entre classes sociais.

Dessa forma, não se pode confundir a reforma pedagógica com mudança social, muito menos dar a responsabilidade ao pré-escolar como solução para os problemas urbanos, sociais, econômicos e raciais, distanciando-o do processo de transformação social numa conjuntura econômica e política, ou, ainda, dando acesso à escola a todas as crianças numa perspectiva de ascensão social.

As políticas compensatórias sustentadas na abordagem de privação cultural têm em relação à criança em desvantagem a necessidade de repassar o aprendizado de determinados conhecimentos e atitudes que um aluno carente não teria condições de assimilar.

A proposta de “compensar carências” era tão unicamente voltada a um processo de manutenção da ordem política da maioria burguesa, sem de fato olhar de forma singular as especificidades das crianças, sob o olhar das diferentes culturas e contextos sociais, como o é até os dias atuais.

Esta é e será a nossa eterna bandeira de luta no que diz respeito ao acesso de crianças à escola, não somente oportunizar seu ingresso, mas também lhes

oferecer reais condições de permanência mediante a visão de que o ser é dotado de seu próprio contexto histórico e social e que ao ingressar na instituição escolar irá se deparar com inúmeros outros contextos sociais e culturais.

Nesse contexto, insere-se o papel da escola enquanto instituição que se torna o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, um lugar onde as crianças têm a possibilidade de se desenvolverem e tornarem-se cidadãs dotadas de identidade social e cultural. Portanto, a educação formal proporciona ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades, na concepção de criação e desenvolvimento de novos mecanismos de produção e apropriação cultural, social, afetivo e intelectual (DRAGO, 2014, p 19).

Sendo assim, a educação formal proporciona à criança o desenvolvimento de suas potencialidades, na perspectiva da criação e do desenvolvimento de novos mecanismos de produção e apropriação cultural, social, afetivo e intelectual.

De acordo com Solimões (2015), a história do atendimento à criança pequena no Brasil possuiu características de atendimento médico e sanitário, especialmente no período escravista e, a partir da década de 1930, o direito à creche surge como resultado de negociações trabalhistas, mantendo seu caráter assistencialista.

Ainda segundo a autora, a concepção de educação propagada, sobretudo pela Unesco e Unicef, combinada às altas taxas de analfabetismo, contribuíram para a elaboração de políticas educacionais no país, com o propósito de atendimento a baixo custo entre os anos de 1970 e 1980, a fim de combinar as políticas educacionais como forma de dar respostas aos movimentos que reivindicavam o acesso à educação como direito, sem comprometer os interesses dos grupos dominantes.

Em se adiantando um pouco os anos, verificam-se, no Brasil, ações que favoreceram no discurso da importância da educação de crianças pequenas, tais como a discussão nos desdobramentos no campo legal oriundos especialmente a partir da CF de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96).

A Educação Infantil está prevista na Constituição Brasileira de 1988, em que é dedicado um capítulo inteiro à educação, delegando aos municípios a atuação no Ensino Fundamental e Pré-Escolar.

Na LDB, no capítulo II, a seção II é dedicada à educação infantil, cujo Art. 29º refere ser a educação infantil a primeira etapa da educação básica, objetivando o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em ação complementar da família e da comunidade. Seus dois subsequentes artigos¹⁰ enfatizam o oferecimento institucional da educação infantil e o seu procedimento avaliativo de caráter processual, mediante registros e acompanhamento.

De acordo com Drago (2014), a Educação Infantil foi uma conquista legal reconhecendo o direito à educação de crianças de 0 a 6 anos. Contudo, muito do que está prescrito ainda precisa ser sistematizado e implementado nacionalmente, visando à concepção de criança como produtor de cultura, cidadã de direitos e não como uma instância educacional em que ficavam “depositadas” para que seus pais trabalhassem.

Outros contextos legais também corroboraram para a solidificação da importância da criança na escola como no Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172¹¹, que em seu cap. II, também enfatiza a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e mais atualmente a aprovação do novo Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024, Lei 13.005/2014. Ao se transitar nos quadros de temas de acordo com os artigos do PNE/2014-2024, depara-se com o quadro referente à qualidade de ensino e, tristemente, percebe-se a ausência de referência à etapa inicial da Educação Básica aqui debatida.

Vale ressaltar que, em ambos os Planos, a meta 1 diz respeito à educação infantil com diferenças simplórias quanto à faixa etária e porcentagem de atendimentos num dado período de vigência dos Planos. No primeiro, a meta é atender, em 5 anos, até 30% das crianças de 0 a 3 anos e, em 10 anos, 50%; em relação às crianças de 4 a 6 anos, a meta é de 60% em 5 anos e 80% em 10 anos. Enquanto no segundo, está determinado:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de

¹⁰ **Art. 30º.** A educação infantil será oferecida em: **I** - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; **II** - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. **Art. 31º.** Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

¹¹ Em síntese, o Plano tem como objetivos: “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 2001, p. 27)

educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL/PNE, 2014, p. 49).

Surge também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) como norma reguladora, com o objetivo de sistematizar e direcionar o trabalho com a criança de 0 a 6 anos, concebendo a criança como sujeito social e histórico.

Concomitantemente, em 1998, o Parecer CEB nº 22 aprova a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e, em 1999, a CEB, pela Resolução nº 1, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.

As políticas públicas seguem orientações do Banco Mundial e FMI e têm como indicadores o índice de cobertura do atendimento, a formação do profissional da educação infantil, a publicação oficial, o financiamento da educação infantil e devem sim definir diretrizes básicas, mas deverão considerar a criança pequena numa perspectiva de cidadania, com prioridade nas ações de saúde, educação e assistência social, mediante as quais os profissionais de educação infantil possam construir seu trabalho com qualidade social referenciada em instituições de educação infantil que garantam segurança, bem-estar e ambiente educativo, aliados à tríade brincar, cuidar e educar. (Comissão Estadual Interinstitucional de Educação Infantil - Pará, 2002, p.174).

Por isso, compete também aos profissionais e estudiosos da Educação Infantil o constante construto do caráter educativo dessa primeira etapa da Educação Básica, a fim de vencer barreiras históricas de discriminação e preconceito em relação à infância, às escolas infantis e aos professores dessas escolas.

2.2 OS DIFERENTES CONTEXTOS DA INCLUSÃO

A Educação Inclusiva ganha corpo nos dias atuais em virtude de sua concretização enquanto lei, contudo seu percurso histórico foi o que garantiu conquistas para o atendimento de crianças deficientes nas redes regulares de ensino.

De acordo com Candau citada por Drago (2014), o discurso oficial apresenta a educação como a grande responsável pela modernização das sociedades em que vivemos e isso é indiscutível, pois o caminho para conseguir transformar o cenário

atual é, sem dúvida, o desenvolvimento de políticas voltadas para o setor educacional em todos os sentidos.

Pode-se ressaltar que a inclusão de crianças nas escolas, independente de suas condições físicas, mentais, sociais, econômicas já é salvaguardada por outros mecanismos legais¹², entretanto a visão excludente que a sociedade não consegue se desvencilhar traz consigo a necessidade de criar leis que direcionem efetivamente as competências às instituições de atenderem a uma minoria vulnerável, às crianças em situação de deficiência.

Ao se constatar que havia ausência de uma Política Nacional de Educação Especial, haja vista as constantes dificuldades de os legisladores e educadores definirem o atendimento sobre “portadores de deficiência”, é que se avalia serem essas dificuldades, talvez, oriundas do caráter assistencialista de atendimento oferecido a essa clientela, seguidas de medidas preventivas e curativas de organizações assistenciais e terapêuticas (atendimento médico-pedagógico).

Esse processo se inicia a partir dos anos 1990, reconhecendo a Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, inclusive no Brasil. Glat (2007) relembra que a política de Educação Inclusiva se refere à responsabilidade dos governos e sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e todos os jovens no tocante a conteúdos, conceitos, valores e experiências “materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer ordem” (GLAT, 2007, p.15).

Portanto, a origem da discussão atual acerca da inclusão de alunos em situação de deficiência transitou da caridade ao assistencialismo.

Ao debruçar-me sobre os aspectos históricos da educação especial, constatei que as primeiras propostas de atenção educativa dirigida às pessoas em situação de deficiência são aquelas oriundas do campo médico alusivas às ações de educadores. Segundo Caiado (2011), a base de referência para esse movimento da Medicina para a Educação centra-se em Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak. É válido ressaltar que esses aspectos definiram ações profissionais específicas como a educação especializada quanto ao atendimento de

¹²CF, ECA, LDB.

peças com deficiência, mas também podem auxiliar substancialmente aqueles profissionais que atuam na rede regular de ensino.

Segundo Glat (2007), a Educação Especial é originária de um modelo médico ou clínico, abordagem bastante criticada na atualidade. No entanto, foi a partir desse modelo que as pessoas, antes esquecidas e misturadas em hospitais psiquiátricos sem distinção de patologia e idade, passaram a ser vistas com potencial de escolarização.

Apesar do interesse por crianças deficientes ter sido despertado na prática da Medicina, Itard, Séguin, Montessori e Korczak não conseguiram encontrar

nessa área do conhecimento e de atuação as respostas ou alternativas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Foi a partir de princípios filosóficos e pedagógicos que eles começaram a encontrar pistas para iniciar e construir seus trabalhos, nos quais o lugar de médico foi paulatinamente modificado e a atuação como educador foi sendo construída de maneira concomitante à teoria (CAIADO, 2011, p. 21).

Os quatro médicos-educadores acima citados investigaram, na maioria, crianças acometidas de deficiência mental, doença mental, além de crianças ditas normais que estavam aquém do bem estar social e educacional eram prejudicadas no quesito aprendizagem. Verifica-se que em suas obras o sentido de que a deficiência “não é tanto definida pela diferença constatada e vista como insuperável em relação à normalidade, mas muito mais por limite interior ao qual o educador se fixa no começo do processo de ensino-aprendizagem” (CAIADO, 2011, p. 28).

Na maioria das instituições públicas ou de iniciativa da sociedade civil, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina, pouca ênfase era dada a questões acadêmicas, pois a educação escolar¹³ não era considerada prioritária ou possível, especialmente por aqueles comprometidos severamente. O trabalho educacional era baseado na autonomia, na atividade de vida diária (AVD) e num insistente processo de alfabetização sem expectativas de conduzir tais indivíduos em uma cultura letrada (GLAT, 2007, p. 19).

Todavia, não se pode simplesmente desmerecer os avanços, talvez lentos, acerca dos estudos e das práticas com esse público excluído e menos favorecido.

¹³ Os alunos passavam anos consecutivos aprendendo a escovar os dentes, a tomar banho e a comer sozinho; a enfiar contas em arames e fios, a usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem (GLAT, 2007).

Por isso, é necessário este preâmbulo quanto à mudança de paradigma da Educação Especial para Educação Inclusiva para fundamentar o estudo proposto.

Vale ressaltar, então, que determinadas pessoas e líderes conseguiram despertar, sensibilizar, impulsionar e organizar medidas que atendessem às pessoas em situação de deficiência. Na Europa, aconteceram os primeiros atendimentos a essa clientela, expandindo-se para os Estados Unidos e Canadá e em seguida para o Brasil (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

Ainda segundo Mazzotta (2011), alguns brasileiros se inspiraram e iniciaram no século XIX a organização de serviços especializados para atenderem a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. E a inclusão destes enquanto política educacional ocorreu no final dos anos 1950 e início da década de 1960, no século XX.

O período exato em que se viabilizaram iniciativas oficiais e particulares, estas isoladas, corresponde aos anos de 1854 a 1956. Em 1854, com o Decreto Imperial n. 1.428 de D. Pedro II, ao fundar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Ainda com D. Pedro II, houve a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos pela Lei n. 839 em 1857. Ambos feitos históricos decorrem de iniciativas particulares de pessoas com deficiência que se destacaram (MAZZOTTA, 2011, p. 28-29).

Quanto à proposta de estudo acerca da formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, já em 1883 foi realizado o 1º Congresso de Instrução Pública convocada pelo Imperador e entre os temas do congresso estava a “sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Há muitos registros de ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Há também interesses acadêmicos ressaltados em publicações de trabalhos científicos e técnicos no início do século XX¹⁴.

Nacionalmente, as iniciativas oficiais quanto ao atendimento educacional aos excepcionais ocorreram no período de 1957 a 1993. O governo federal criou campanhas voltadas para isso, sendo a primeira instituída pelo Decreto Federal n. 42.728 de 3 de dezembro de 1957 “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da

¹⁴ Para aprofundamentos, ver Cap. II em MAZZOTTA, 2011.

Visão foi criada via Decreto n. 44.236, de 1º de agosto de 1958, esta em 1960 passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos pelo Decreto n. 48.252. Outra campanha instalada foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais sob o Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960.

As campanhas foram substituídas por um órgão central no Ministério da Educação e Cultura que ficaria responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973 assumindo uma ação nacional diretiva de planejamento e coordenação da Educação Especial.

Nos estudos de Mazzotta (2011), ficou evidente que as ações voltadas para as pessoas em situação de deficiência, no sentido da educação Especial, ocorreram em dois grandes períodos citados anteriormente (de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993).

Atualmente, o MEC define o alunado da Educação Especial como os “portadores de necessidades especiais” velando o verdadeiro significado de “portadores de deficiência”. As mudanças terminológicas não acompanham as mudanças de significado contribuindo para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações sociais e individuais e mais, confundindo o entendimento das diretrizes e normas traçadas, acarretando prejuízos à qualidade dos serviços prestados a essa clientela (MAZZOTTA, 2011, p. 221).

Drago (2014), assim como Mazzotta, faz um apanhado das vias legais e verifica que desde a LDB de 61 (4024) trata a Educação Especial em dois artigos, 88 e 89, que propõem o atendimento ao deficiente “dentro do possível” na educação regular e garante apoio financeiro às instituições particulares eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação, respectivamente. Na LDB nº 5.692/1971, tem-se a preocupação de caracterizar a clientela da Educação Especial mediante os alunos com deficiências físicas ou mentais, aqueles em atraso considerável com distorção idade/série e os superdotados.

No Brasil, nos anos de 1970, institucionalizaram a Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiência, com a criação, no Ministério da Educação, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESPE (1973), que, em 1986, passou a ser a Secretaria de Educação Especial – SEESP, atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Ao fazer o levantamento bibliográfico inicial em documentos oficiais nacionais e internacionais ficou evidente a defesa da cidadania e do direito à educação às pessoas em situação de deficiência. Pode-se confirmar tal preocupação na própria Constituição Brasileira em seus artigos de 206 a 208, garantindo não só o direito à igualdade, como também à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino fundamental para todos, e ao atendimento educacional especializado para “portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012).

Vale ressaltar que anos mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96 vem reforçar a ideia da CB de que a educação é um direito de todos, ao referir que o atendimento educacional especializado é gratuito aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na educação escolar, essas medidas foram explicitadas em vários documentos oficiais. Por exemplo, a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE – lei nº 10.172/01 expressou uma ação concreta para a implantação da educação inclusiva, em dez anos, o atendimento dos “alunos com necessidades educacionais especiais” na educação infantil e ensino fundamental, além de outros objetivos e prazos diferenciados. O Plano Nacional de Educação destaca ainda que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001, traz as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica sendo esta o elo entre a legislação e a prática educacional cotidiana. Nesta, a ênfase é de que a escola precisa se adaptar ao aluno; que todos os sistemas de ensino devem viabilizar equipes de apoio à educação inclusiva; que os mesmos reavaliem seus currículos contando com a colaboração do setor responsável pela educação especial, além de deixar explícito em seus projetos pedagógicos as estratégias para atender às necessidades desses alunos de acordo com as diretrizes nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

É lançada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objeto é “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino

para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 14).

A Resolução nº 4 do CNE/CEB, 2009, explicita o público alvo da Educação Especial e faz ponte com a perspectiva inclusiva ao conceder às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação a obrigatoriedade de matrícula na rede regular de ensino.

2.2.1 CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA?

A Educação Especial por muitos anos se detinha ao atendimento daqueles sem o perfil para acompanharem o ensino comum, portanto excluídos desse direito. Relacionada a isso, está a crença de que os indivíduos acometidos de alguma deficiência, incapacidade ou desvantagem eram público alvo de atendimento especializado como uma espécie de preparo para adentrar na escola comum.

Vale ressaltar que somente por volta do século XIX se tem uma postura de educabilidade aos ditos idiotas ou selvagens, enquanto que desde o século XVII cegos e surdos já vinham sendo beneficiados com medidas para o trabalho com deficientes.

Ao sair do princípio do modelo médico, debruça-se no modelo educacional baseado na filosofia da Normalização com o intuito de deixar mais próximo possível as condições de vida para os deficientes usufruírem das atividades sociais, educacionais e de lazer. A partir de então, nasce o paradigma educacional da Integração, cujo objetivo era oferecer ambiente escolar menos restritivo possível, a fim de “preparar” os alunos para o ingresso na escola regular, o que não ocorria, pois a escola sob esse modelo tornou-se um fim em si mesma, tornaram-se um “depósito” de pessoas com problemas de aprendizagem (GLAT, 2007).

Ainda segundo a autora, esse fato gerou um processo de responsabilização à própria criança pelo insucesso da escola, ou seja, o aluno era o culpado de seu fracasso na aprendizagem que, de maneira geral se justificava por disfunções intrínsecas, deficiências ou problemas sociais os quais afetavam as possibilidades de ele aprender. Tal fenômeno de busca de causas orgânicas e soluções terapêuticas para o fracasso na aprendizagem de um grande número de alunos ficou conhecido como “medicalização” do fracasso escolar.

As medidas educacionais na verdade eram ações que recebiam nomenclaturas que até nos dias atuais são encharcadas de expressões preconceituosas e segregacionistas: Pedagogia de Anormais, Pedagogia

Tecnológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, todas relacionadas ao atendimento educacional dos portadores de deficiência.

Até hoje as concepções e conceitos acerca da inclusão escolar na rede regular de ensino de pessoas com deficiência são permeadas de confusões e inferências errôneas. Isto vale muito às iniciativas assistencialistas e segregacionistas que formam o pontapé inicial para a criação de campanhas em nível nacional voltadas para o atendimento educacional dos excepcionais e sua inserção nos discursos legais da legislação educacional.

O caminho da inclusão educacional foi longo e marcado por diferentes concepções até se chegar a de inclusão para todos. Outrora, as pessoas em situação de deficiência eram atendidas sob a perspectiva da Integração que consiste na adaptação do aluno com deficiência ao meio escolar ou profissional, a partir das condições existentes.

“[...] a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica no conceito de 'prontidão' para transferir o aluno da escola especial para a escola regular” (BLAMIRES, 1999 apud MITTLER, 2003, p. 34).

A Integração Escolar foi implantada no Brasil na década de 1970, momento em que nasce a Educação Especial Pública e que os governos militares entendem a educação da pessoa excepcional como área prioritária no bojo das reformas impostas pela Lei 5.692/71. Com isso, inúmeras classes especiais foram implantadas em todo território nacional, tornando-se mais tarde alvos de severas críticas durante a década de 1990 por seu caráter discriminador (MAGALHÃES, 2002).

Embora sendo alvo de críticas a Integração Escolar ainda aparece na LDBEN, nº 9.934/96, em seu Art. 58, § 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 de ensino regular” (BRASIL, 1996). Desse modo, ainda com os resquícios de uma educação segregadora deixa de oferecer oportunidades de aprendizagem no coletivo das diferenças e da diversidade.

Contudo, devido às novas demandas e expectativas sociais, atreladas aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais têm buscado novas formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses

educandos pelos sistemas de ensino. Diante disso, uma nova roupagem é designada à educação de pessoas com deficiência, baseada em outro princípio mais abrangente, mais globalizante: a Inclusão.

O princípio básico desse modelo é que todos os alunos, independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender as suas necessidades, pois se constituem como meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, e, como consequência, construir uma sociedade inclusiva e atingir a educação para todos (UNESCO, 1994).

Atualmente, com o paradigma da inclusão, tem-se um novo olhar de que todos possuem o direito de frequentar a escola de ensino regular, isto é, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Para tanto, são grandes os esforços para garantir tal direito.

No Brasil, a impulsão para a educação inclusiva decorreu da assinatura da Declaração de Salamanca (1994), a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Essa declaração atribuiu que crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE's) devem ter acesso às escolas regulares e estas, por sua vez, devem se adequar para receber tal público (UNESCO, 1994). Dessa maneira, assume-se o compromisso de combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional e de instituir políticas e linhas de ação que atendam às expectativas dessa clientela.

Outro marco foi a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia, quando o Brasil assumiu compromissos de melhoria do sistema educacional, e, nesse contexto, da educação de crianças e jovens com necessidades especiais.

A Declaração da Guatemala (1999) também subsidiou as políticas públicas nacionais, no que tange ao trabalho e à assistência social, educacional e de saúde para a pessoa deficiente. Seu princípio básico é a garantia de que os governos assumirão o compromisso de adequar as instalações para facilitar o acesso ao transporte, à comunicação e o acesso público das pessoas deficientes, à educação, à saúde, ao emprego, à assistência social, a esportes, às atividades políticas e de cidadania.

Na perspectiva inclusiva, o lugar de todas as crianças, sem exceção, é na escola regular. A visão de inclusão, ante o exposto, acorda com uma proposta

inovadora, trabalho cooperativo, gestão escolar descentralizada, planejamentos participativos e respostas educativas articuladas com a demanda de alunos. Assim, não se trata da adequação dos alunos às propostas curriculares existentes e sim da flexibilidade dessas propostas visando ao sucesso do aluno. Isto é, numa perspectiva em que se desloca do modelo centrado no *defeito* para um modelo *ambiental*, a escola deve adaptar aos diferentes e variados alunos e não estamos falando somente das crianças em situação de deficiência, mas também de todas aquelas que merecem um aprendizado com qualidade (CARVALHO, 2014).

Logo, a escola inclusiva necessita de alguns elementos para que consiga funcionar com excelência. É importante haver reorganização do trabalho escolar, ressignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, valorização da singularidade de cada um dos sujeitos, reorganização estrutural da escola (física e organizacional) e professores dispostos a participarem de situações desafiadoras, nas quais os alunos sejam vistos como sujeitos ativos e interativos na construção do conhecimento.

A escola inclusiva diz respeito a todos os alunos reforçando os mecanismos de interação solidária e procedimentos cooperativos, ou seja, para além do ensino. A mudança de cultura escolar requer mudança em sua estrutura organizacional, mudança de atitudes profissionais (formativas e práticas), mudança na estrutura física e ergonômica a fim de criar ambientes onde todos possam desfrutar do acesso e do sucesso no currículo e, desta forma, serem valorizados enquanto membros de uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, concorda-se com Carvalho (2014, p. 14-15) quando diz que as escolas inclusivas não dependem somente de seus professores e gestores, mas também de uma boa dose de políticas públicas, dentre elas as sociais. A autora elenca algumas prerrogativas para uma proposta de escola inclusiva:

- a) traduz-se pela substituição de um modelo centrado no “defeito” da criança para um modelo “ambiental” que considera as variáveis que, perversamente, têm produzido a exclusão educacional escolar e a político-social de inúmeras pessoas;
- b) não diz respeito, exclusivamente, ao alunado da Educação Especial e sim a qualquer aprendiz;
- c) que, em decorrência, essa proposta implica, necessariamente, análises críticas da escola que temos e que precisa mudar sua cultura e suas práticas para exercitar a cidadania de todos os seus aprendizes;
- d) que essa escola reflete a sociedade na qual se insere, podendo contribuir para que esta se torne menos elitista.

Novas políticas públicas surgiram para garantir o atendimento de qualidade, dentre elas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica sob a Resolução CNE nº 2/2001, que indicam a importância da formação do professor e estabelecem as diretrizes que norteiam o atendimento adequado a esse público, bem como, em seu parágrafo 1º, essa Resolução institui capacitados os professores que percebem as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizam a educação inclusiva; flexibilizam a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliam continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais e conseguem atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

III UM PASSEIO NAS PRATELEIRAS DO CONHECIMENTO

Nesta seção, abordam-se textos de pesquisadores acerca da inclusão enquanto paradigma, pertinentes para a conceituação de deficiência e elege-se para este estudo o conceito sugerido pelo modelo social da deficiência, segundo o qual a pessoa passa a ser vista “em situação de deficiência”, pois é o meio que a torna incapaz ou em desvantagem de assumir seus papéis na sociedade. Além disso, expõe-se um levantamento bibliográfico da temática desde a formação inicial e continuada até as práticas pedagógicas na educação infantil sob a perspectiva inclusivista.

3.1 LEVANTAMENTO DE ACERVOS

A fim de se tecer um panorama acerca dos temas desta dissertação, de delimitação do objeto de estudo, optou-se por averiguar, por meio de levantamento bibliográfico, o foco da pesquisa. Para tanto, realizou-se uma busca minuciosa em uma revista indexada que objetiva veicular somente artigos inéditos na área da Educação Especial – **Revista Educação Especial** – editada pela Universidade Federal de Santa Maria. Essa publicação é quadrimestral, e os dois primeiros números do ano atendem à demanda do fluxo contínuo e o terceiro número do ano é organizado na forma de Dossiê Temático. A Revista Educação Especial não realiza cobranças para submissão de artigos, nem para sua publicação, apenas aceita trabalhos totalmente inéditos, possui Qualis B2, sob o ISSN impresso: 1808-270X e ISSN on-line: 1984-686X.

Ao realizar levantamento na revista supracitada, encontrou-se um acervo bastante consistente acerca da temática inclusão relacionado tanto à educação especial quanto à inclusiva. Para balizar os estudos, pesquisaram-se os seguintes descritores ou categorias: formação; formação continuada; educação inclusiva; educação infantil; práticas pedagógicas.

De acordo com as categorias, sugeriram ao todo 80 artigos. Destes, 18 tiveram seus resumos lidos e, ao final, elegeram-se 4 para compor de fato este trabalho. No que diz respeito à formação inicial e continuada, os artigos faziam referência à formação de professores, no tocante à educação na escola regular ou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM), ou ao atendimento de um caso específico como foi descrito em dois artigos que versam sobre comunicação alternativa para atender a alunos com TEA (transtorno do espectro autista). A questão quase unânime é a busca consistente de

formação teórica para atuar junto a essa demanda da educação especial e inclusiva, atuações para além de utilização de recursos ou técnicas com valor estritamente prático, demonstrando uma necessidade de qualificação urgente (ROSSETO, 2015; MARQUEZINE, LEONESSA, BUSTO, 2013; COSTA, 2015).

Enfatizam-se dois artigos. Um aborda o estudo de como os professores formados em Educação Especial se veem nessa profissão. Segundo Marquezine; Leonessa; Busto (2013), o estudo objetivou identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Especial no início da profissão com o intuito de futuras alterações dos currículos dos cursos de formação de professor do Curso de Especialização em Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina. Esse estudo revelou como principais dificuldades enfrentadas pelos professores: manuseio de comportamento, comunicação e falta de conhecimento e suporte pedagógico.

O outro artigo diz respeito à problematização acerca da formação de professores e sua relação com a educação inclusiva. Segundo (COSTA, 2015), é necessário ampliar a formação docente em sua dimensão teórica, a fim de que a *práxis* pedagógica não banalize a formação teórica e, por conseguinte, não afete a humanização dos professores e dos alunos, com e sem deficiência.

Vale ressaltar que após a leitura dos resumos dos artigos ficou evidente a sensação de incompletude, na acepção negativa do termo, em face da formação docente no paradigma da inclusão educacional. Nota-se, ainda, que os textos estão diretamente ligados com a formação continuada direcionada aos professores de sala regular e principalmente aos professores de AEE, nas SRM.

As pesquisas abordam de maneira geral o preparo dos professores para atuarem junto aos alunos em situação de deficiência, porém fica mais uma vez nítido que, apoiando em discursos inclusivos, a formação de professores para a educação especial tem sido considerada a base de sustentabilidade a este discurso (MICHELS, 2011). Nessa vertente, a centralidade da formação continuada está no professor do atendimento educacional especializado (AEE), seja numa instituição para deficientes mentais (RODRIGUES; ARMELIN, 2008), seja num curso de aperfeiçoamento de AEE promovido pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, 2015).

Em três artigos, há a discussão da inclusão no ensino regular, além de estarem presentes questões de formação inicial e continuada, que dialogam com o

conhecimento dos aspectos legais e jurídicos que cercam as políticas públicas educacionais inclusivas. (NOZI; VITALIANO, 2012; TERRA; GOMES, 2013; RECH *ET AL*, 2013).

Em seus resultados, é verificada a necessidade de questionamentos acerca da qualidade, eficácia e aplicabilidade das formações (TERRA; GOMES, 2013), bem como conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos específicos para incluir pessoas em situação de deficiência em classe comum (NOZI; VITALIANO, 2012). Em acréscimo, que o estudo realizado sobre as possíveis contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC para os professores orientadores de estudo, participantes do Programa, no que diz respeito à prática pedagógica junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, confirmou que no universo de 347 professores orientadores de estudos do PNAIC/Rio Grande do Sul, o PNAIC contribuiu com a prática pedagógica inclusiva de 74,06% dos orientadores de estudo proporcionando um espaço de troca de experiência e reflexões sobre suas práticas pedagógicas na sala de aula (RECH *ET AL*, 2013).

Nos artigos relacionados à Educação Infantil, constatou-se que todos trazem para dentro da sala regular o discurso da educação inclusiva de pessoas em situação de deficiência, especialmente voltados para aspectos interventivos, técnicas e/ ou recursos a serem utilizados junto às crianças, como é o caso de necessidades complexas de comunicação (MASSARO; DELIBERATO, 2013), deficiência visual (ROCHA; GARRUTTI-LOURENÇO, 2015), autismo (MATTOS; NUERNBERG, 2011) e dislexia, mas, aqui, no sentido de trabalhar a despatologização do ambiente escolar diante desse paradigma da inclusão (GIROTO; CASTRO, 2011). Vale ressaltar que os quatro artigos mencionados estão relacionados com as possibilidades práticas de ações pedagógicas numa perspectiva de formação profissional.

Outras duas pesquisas, além dos aspectos práticos, fornecem o levantamento teórico na literatura nacional sobre a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e a trajetória pessoal e profissional de uma professora de Educação Infantil em face do paradigma da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Pereira e Matsukura (2013) levantam as percepções de professoras da creche da rede municipal da cidade de Catanduva (São Paulo) acerca das NEES das crianças, em que no universo de 1114 crianças atendidas na cidade estavam inseridas 40 crianças com necessidades

especiais, e que os gestores dessas unidades tinham conhecimento superficial sobre inclusão escolar, priorizando seus aspectos práticos.

De acordo com Duek e Oliveira (2005), em seu recorte de monografia, os professores se constroem diariamente num processo em que os aspectos da vida pessoal não podem ser separados da vida profissional, pois o professor é um ser único e indivisível, devendo ser este o fator relevante no planejamento da formação docente, isto é, a formação por si só não é suficiente para dar conta do processo de inclusão escolar.

Quanto às práticas pedagógicas, é presente o discurso de que estas precisam estar atreladas à teoria, contudo é mais notória nos artigos, a seguir, a necessidade de mudanças, sejam elas conceituais, perceptuais, atitudinais, físicas e até pessoais, tudo em prol de uma educação inclusiva às pessoas em situação de deficiência.

Nos estudos de Franco e Guerra (2015) e de Carneiro (2012), o foco de pesquisa centrou-se na interlocução entre os diferentes atores da escola. No primeiro caso, a interlocução entre profissionais da reabilitação e educadores no que tange à elaboração e reelaboração de estratégias pedagógicas no ensino da criança com paralisia cerebral. Ao analisar os conhecimentos e as práticas pedagógicas da professora no início e final do ano letivo sobre inclusão e paralisia cerebral, identificaram-se mudanças conceituais da professora em relação ao processo de inclusão e sobre a paralisia cerebral e, por conseguinte, alterações na prática pedagógica e na construção de novas estratégias.

Já em Carneiro (2012), a escolarização de alunos da modalidade educação especial na educação básica está focada em questões da avaliação de aprendizagem. Adiciona ao seu texto a ideia de que a educação especial, como perspectiva inclusiva, deve aliar as práticas pedagógicas escolares de forma coletiva no chão da escola. O processo de escolarização não se deve somente a recursos específicos de acessibilidade de maneira geral, mas também à apropriação de conhecimentos historicamente produzidos.

Os outros dois artigos trazem à tona a relação entre prática pedagógica e a dificuldade em executar tais práticas, com focos diferentes. Ao problematizar os processos inclusivos que se estabelecem nos ambientes educativos, a fim de compreender os sentidos que a inclusão escolar assume no cenário educacional e acadêmico contemporâneo, percebe-se um silenciamento da Pedagogia,

submetendo-se ao saber clínico ou da área *psi* deixando de cumprir sua função na produção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos sujeitos e é visivelmente forte o processo de medicalização dos mesmos (HATTGE; KLAUS, 2004).

No artigo em que o tema é o prazer e o sofrimento docente diante dos processos de inclusão escolar, o objetivo principal foi identificar os sentimentos de prazer e sofrimento vividos pelos professores da rede regular de ensino que trabalham com a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Segundo Smeha e Ferreira (2008), os resultados assinalaram que o sofrimento dos professores, diante do processo inclusivo, ocorre devido às dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, oriundas da falta de capacitação em sua formação acadêmica e carência de recursos disponibilizados pelas escolas para atender ao paradigma da educação inclusiva, contudo também alegam prazer devido ao laço afetivo em relação aos alunos.

Após a leitura dos resumos dos artigos indicados pelo sistema da revista, percebi que, em sua maioria, os descritores não apareciam como termos das “palavras-chave” e sim ao longo do resumo ou por meio de sinônimos, especialmente no descritor *Educação Infantil*, em que aparecem criança, infância.

Nesse sentido, ao fazer de fato uma seleção ainda mais criteriosa, estabelecendo as combinações de palavras-chaves e revisitando os artigos já coletados, identifiquei 4 artigos que tratam do foco desta pesquisa conforme o seguinte quadro:

Quadro 1 - Levantamento de artigos científicos na Revista Educação Especial

Volume,Nº, Ano	Autor	Título
n. 25, 2005	Viviane Preichardt Duek, Valeska Fortes de Oliveira	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: resignificando a educação pessoal e profissional da educadora infantil.
v. 24, n. 39, jan./abr. 2011	Laura Kemp de Mattos, Adriano Henrique Nuemberg	Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil
v. 25, n. 44, set./dez. 2013	Maria Sylvia Cardoso Carneiro	Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica
v. 26, n. 47, set./dez. 2013	Maria Cristina Marquezine, Viviane Tramontina Leonessa Rosângela Marques Busto	Professor de Educação Especial e as Dificuldades no início da Prática Profissional

FONTE: Elaborado pela autora

Realizou-se ainda uma busca na Biblioteca Digital de Teses e dissertações no Repositório da UFPA abordando práticas pedagógicas inclusivas e formação

continuada, gerando 426 pesquisas, destas apenas 2 fazem referência ao tema proposto, sendo uma dissertação e outra tese.

Mesquita (2013) teve como objetivo em sua tese analisar os argumentos da comunidade de uma escola, cuja prática de uma professora era considerada inclusiva, para, a partir daí, identificar os elementos de inclusividade presentes numa prática com fortes marcas de educação tradicional. Os dados revelaram as expectativas que a comunidade escolar pesquisada possui acerca da inclusão educacional dos alunos em situação de deficiência, evidenciando que esta se assenta nas possibilidades de participação nas atividades da escola que ocorrem em diferentes espaços e tempos, no reconhecimento do aluno em situação de deficiência “apenas” como aluno, na apropriação de conhecimentos propriamente escolares e na utilização de determinados artefatos tipicamente escolares.

Em sua dissertação, Amaral (2006) investigou o currículo moldado pelas práticas pedagógicas a partir da inclusão educacional na educação infantil de crianças com NEES sob a proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana. A pesquisa revelou que o processo de inclusão educacional efetivado nas escolas e unidades de educação infantil na rede municipal se deu com grandes dificuldades estruturais, especialmente de adaptação do acesso ao currículo da educação infantil, sendo um grande desafio às práticas pedagógicas das professoras da rede.

Esses dados reforçam a ideia de que ainda se exigem mais estudos acerca da formação continuada na perspectiva inclusiva de pessoas em situação de deficiência e que tal temática está longe de ser esgotada, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da formação desse professor no *lócus* da educação infantil.

O local da educação infantil por si só é convidativo à experimentação e às vivências para a formação docente e práticas pedagógicas. Sendo assim, emerge a necessidade de experimentar e vivenciar a educação infantil para além dos conteúdos formais atendendo ao que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao definirem a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia (DCNEI, 2010). Nesse contexto, as crianças em situação de deficiência também se beneficiam.

3.2. OS NOVOS PARADIGMAS DA INCLUSÃO

Aprecio muito a maneira como Sasaki (2010) aborda a temática inclusão e mais ainda o modo simples de elucidar os paradigmas que envolvem tal conceito, isto é, em forma de combate à exclusão a que estão sujeitas às pessoas com deficiência.

Hoje, após vários estudos, assume-se que a tentativa de normatizar e homogeneizar as vidas das pessoas com deficiência era a forma mais invasiva e desrespeitosa possível, pois obrigava a pessoa deficiente a se modificar e adaptar-se ao convívio social. Quando, na verdade, o ambiente psicossocial e físico é que deveria assumir o papel de facilitador de tal convívio para que a pessoa com deficiência pudesse desenvolver suas capacidades ao seu tempo.

Nesse sentido, serão abordados adiante alguns conceitos que se fazem necessários conhecer para melhor entendimento das escolhas de termos, modelos e linguagens nesta escritura, como muito bem salienta Sasaki:

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa com deficiência. Portanto, e imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de deficiência e qualquer outro atributo pessoal (2010, p. 27).

Os conceitos inclusivistas são denominados assim por defenderem valores que abordam a inclusão. Surgiram lentamente e foram lapidados a partir da década de 1980 por todos que se debruçaram à causa, em seus diferentes setores da sociedade.

Os conceitos pré-inclusivistas são aqueles que surgiram com o intuito de oferecer atendimento às pessoas com deficiência para torná-las capazes de conviver em sociedade, a saber: Modelo médico da deficiência e Integração social que se subdividiu em normalização e mainstreaming.

Já os conceitos inclusivistas indicam maior visualização das verdadeiras necessidades das pessoas com deficiência trazendo para a discussão as suas vozes e quereres numa abordagem mais sociológica, tendo-se: Autonomia, independência e empoderamento; Inclusão social; Modelo social da deficiência.

Segue um quadro resumo dos conceitos inclusivistas e seus principais pressupostos, com base nos estudos de Sasaki (2010)¹⁵:

Quadro 2 - Síntese de conceitos inclusivistas e seus principais pressupostos.

CONCEITOS INCLUSIVISTAS			
PRÉ- INCLUSIVISTAS		INCLUSIVISTAS	
Modelo médico da deficiência	Visão centrada no defeito; Problema na pessoa; Curar-se e adaptar-se à sociedade	Autonomia Independência Empoderamento	Condição de domínio no ambiente físico; Faculdade de decidir sem depender de outrem; Uso de seu poder pessoal inerente a sua condição.
Integração social	Adoção de práticas de interações, institucionalizações para ocupar a ociosidade	Inclusão social	Transformação da sociedade para poder incluir todas as pessoas
Normalização: visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e modelos de vida. Mainstreaming: inserção física das pessoas com deficiência em ambientes escolares.		Modelo social da deficiência	Desloca-se o problema da pessoa para a sociedade; Sociedade deve se adaptar as pessoas com deficiência.

FONTE: Elaborado pela autora

Deve-se ter a clareza de que os conceitos mencionados no quadro 2 são de grande contribuição para o que hoje se entende por inclusão, considerando-se qualquer uma das especificidades a ser classificada.

Nos conceitos pré-inclusivistas, o modelo médico da deficiência identifica na pessoa a deficiência a qual deve ser tratada, por ser um problema, por isso a pessoa deve ser curada e adaptada para poder usufruir dos benefícios da sociedade. De acordo com Carvalho (2012), este modelo sintetiza as causas que geram as doenças e suas manifestações no corpo ou organismos dos sujeitos numa perspectiva determinista e permanente.

Ainda segundo a autora, abstraem-se desse modelo três conceitos que foram adotados para classificar melhor as consequências das doenças, a saber: *deficiência*: entendida como a exteriorização patológica do sujeito com reflexo em diversos distúrbios/funções orgânicos; *incapacidade*: consequência da deficiência ocasionando limitações e refletindo na natureza da deficiência (psicológica, física, sensorial, ou outra); *desvantagem*: caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização de habilidades necessárias a sua sobrevivência e as expectativas de seu grupo social.

O conceito de Integração social surgiu com o propósito de eliminar a prática da exclusão social a que foram submetidas pessoas com deficiência com a adoção

¹⁵ SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

de práticas de interações, institucionalizações para ocupar a ociosidade. Divide-se em: Normalização e Mainstreaming. A normalização visa a tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida dentro das instituições ambientes o mais semelhante possível vivido pela população em geral. Mainstreaming foi uma tentativa de inserir fisicamente as pessoas deficientes em ambientes escolares, para usufruírem dos serviços educacionais, mas ocorria de forma segregacionista, pois os envolvidos eram atendidos em classe especiais.

Os conceitos inclusivistas abordam:

Autonomia é a condição de domínio no ambiente físico preservando ao máximo a privacidade e dignidade de quem a exerce e “o grau de autonomia resulta da relação entre o nível de prontidão físico-social da pessoa com deficiência e a realidade de um determinado ambiente físico-social” (SASSAKI, 2010, p. 35).

Independência é a faculdade de decidir sem depender de outrem. Nesse caso, a pessoa com deficiência pode ser mais ou menos independente em decorrência não apenas da quantidade e qualidade de informações que lhe possibilitem tomar a melhor decisão, mas também está vinculada a sua autodeterminação e prontidão de decisão perante as situações.

Empoderamento é uso de seu poder pessoal inerente a sua condição na qual a pessoa assume o controle de sua vida, exercendo o poder real e pessoal de decisão, potencializando suas escolhas e até lutas por seus direitos.

Inclusão social: conceituada como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais e, simultaneamente, as pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Os princípios da inclusão social repousam na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa, na convivência da diversidade humana e na aprendizagem por meio da cooperação.

Modelo social da deficiência: aqui, os problemas não estão na pessoa com deficiência e sim na sociedade, causando-lhes incapacidades ou desvantagens no seu desempenho de papéis sociais, como será detalhadamente explicado mais adiante.

A inclusão no âmbito educacional precisa ser compreendida como um princípio orientador da escola, consolidado por meio de práticas responsáveis e comprometidas com a garantia do acesso ao currículo, ao conhecimento, pelos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar.

Dessa forma, o conceito de práticas curriculares inclusivas são aquelas abarcadas pelo desenvolvimento de ações docentes inseridas num contexto social e cultural com foco no respeito à diferença, garantindo aos alunos com deficiência acesso ao conhecimento e ao processo de escolarização, bem como o desenvolvimento de sua integralidade (MESQUITA, 2013).

É válido dizer que em diferentes momentos da vida, pessoas com ou sem deficiência buscam cuidados médicos e talvez necessitem destes por uma vida inteira. Porém, a afirmação da deficiência como um estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico, mas sim uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico (DINIZ, 2012).

A lógica do modelo médico baseava-se nas lesões de segmentos corporais que levam a deficiência deixando a pessoa em desvantagem diante das exigências da sociedade. Já no modelo social a lógica é outra: a sociedade organiza-se em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades destes indivíduos sem exclusões. A deficiência no modelo médico é “culpa” integral da pessoa que a possui sendo ela responsável em se adequar aos padrões impostos pela sociedade e tendo de ser curada, tratada, reabilitada, habilitada sem maiores prejuízos à sociedade (DINIZ, 2012 e SASSAKI, 2010).

Nessa perspectiva é que me posiciono em acreditar que o modelo social de deficiência é o que melhor se ajusta em termos de educação inclusiva e seus desmembramentos.

Ao mirar a prática na educação infantil, percebe-se que atender a crianças em situação de deficiência provoca ainda mais “despertares” para uma sociedade realmente inclusiva com ensaio e perspectivas de constituição de seres humanos mais solidários e, por si sós, inclusivos, que promovam a inclusão sem barreiras ou distinções.

O processo de inclusão de alunos em situação de deficiência gera alguns benefícios para os professores, uma vez que necessitam atualizar suas habilidades para atuarem junto a alunos acadêmica e socialmente deficientes. Stainback e Stainback (1999) asseguram que para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe, ou seja, participar de uma interação cooperativa permitindo uma colaboração entre docentes com o intuito de melhorar suas habilidades com efeitos visíveis na aprendizagem de seus alunos. Pode-se dizer ainda que os professores tomam conhecimento dos progressos na

educação, conseguindo antecipar mudanças e participar do planejamento da vida escolar diária.

3.3 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Vale ressaltar que ao longo da história da Educação Especial várias foram as concepções de deficiência em decorrência da realidade contextual das diferentes sociedades. Diante disso, destaca-se a concepção de deficiência traçada pelo modelo social de deficiência, a qual é tida apenas como mais uma característica singular do indivíduo. Na verdade, há uma opressão exercida sobre o corpo deficiente, isto é, há pessoas em situação de deficiência impostas pelo meio externo (DINIZ, 2012).

A partir dos anos 1970, os estudos sobre deficiência passam do campo estritamente biomédico para o das humanidades. Não obstante, o conceito de deficiência é bem mais complexo, vai além do corpo com lesão, pois denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente deixando-a na penumbra da sociedade.

É válido frisar que a entrada acadêmica dos estudos sobre deficiência foi em 1975, no Reino Unido, pela Universidade Aberta, curso de graduação “A pessoa deficiente na comunidade”. Já o 1º curso de pós-graduação foi promovido pela Universidade de Kent (RU).

Em 1983, foi publicado um livro de Oliver que propunha a abordagem materialista da deficiência. Após ser revisada, deu origem ao livro-texto “Políticas para a deficiência”, em 1990. Em 1986, Oliver e Len Barton fundaram o 1º periódico científico especializado em estudos sobre deficiência: Disability, Handicap and Society.

Recorro à Débora Diniz (2012) para fundamentar a questão do modelo social da deficiência, pois a autora dialoga acerca da inclusão e acentua que todos possuem diferenças, porém estas não são passíveis de exclusão em si mesmas. É o ambiente que nos torna inaptos a conviver dignamente nessa sociedade de contextos, ambientes, comunicações, transporte, lazer e educação excludentes.

O seu livro “O que é deficiência” é um convite aos leitores acerca das concepções e dos conceitos de deficiências. Cita um escritor argentino, Jorge Luís Borges, que ditou sua obra/vida como escritor cego. Ele afirma a cegueira como um modo de vida, mais um dos estilos de vida dos homens, sendo que, como em qualquer outro estilo de vida, necessita de condições sociais favoráveis para vivê-lo.

A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de processos por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão de desigualdade corporal como diferentes estilos de vida (DINIZ, 2012, p.8).

Entende-se forçosamente que a concepção de deficiência é uma variação do normal da espécie humana, sendo a normalidade um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. O mundo capitalista em que vivemos nos imputa tal “verdade”, julgando o estético para melhor consumo e maior produção e acumulação de capital a partir das atividades produtivas. A experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade.

A ideologia da opressão aos deficientes supõe que há uma superioridade dos corpos não deficientes em comparação com os corpos deficientes. Diante disso, temos a responsabilidade enquanto pesquisadores e educadores de fomentar o abandono de qualquer tipo de exclusão ou segregação, o abandono de velhas categorias para que as categorias “pessoa deficiente”, “pessoa com deficiente” e “deficiente” façam parte de nosso discurso, especialmente em virtude da proposta da educação inclusiva.

Segundo Diniz (2012), Paul Hunt, um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido nos anos 1960, procurava compreender o fenômeno sociológico da deficiência a partir do conceito de estigma proposto por Erving Goffman, ou seja, os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem encarados pelo indivíduo. Quem é deficiente para o modelo social da deficiência? Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente? Incide-se a tensão entre CORPO E SOCIEDADE.

Para o modelo médico, o problema estava na lesão e para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Sendo assim, [...] “Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesão a experimentarem a deficiência”. (DINIZ, 2012, p.24).

Abberlys, sociólogo, desenvolveu estudos acerca da deficiência, a exemplo, o artigo: “O conceito de opressão é o desenvolvimento da teoria social da deficiência.

Seu objetivo era duplo: diferenciar opressão de exploração e apresentar a lesão como uma consequência perversa, embora previsível, do capitalismo”. (Idem, p.25).

A Teoria da deficiência como opressão elenca os seguintes itens: (1) a ênfase nas origens sociais das lesões; (2) o reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões, bem como a resistência a tais desvantagens; (3) o reconhecimento de que a origem social das lesões e as desvantagens sofridas pelo deficiente são produtos históricos e não resultados da natureza; (4) o reconhecimento do valor da vida dos deficientes, mas também a crítica à produção social das lesões; (5) a adoção de uma perspectiva política capaz de garantir justiça aos deficientes (Idem, p.29).

Nessa perspectiva, o modelo social de deficiência tenta resgatar a integralidade da pessoa ao convívio. Dessa forma, esta passa a conviver em um contexto socioeconômico, político e cultural e respeitada por suas incapacidades por conta de um ambiente mais propício de se transitar. Ao menos essa é também uma das prerrogativas da inclusão: uma sociedade inclusiva que para ser inclusiva deve adaptar-se às pessoas que dela precisam.

Em outro texto, essa autora define a deficiência como uma expressão da desigualdade pelo corpo e lança desafios singulares numa busca constante de vida sem discriminação (DINIZ; SANTOS, 2010).

Carvalho (2012) também colabora com suas ideias afirmando que, no modelo social, a deficiência deixa de ser um tema voltado unicamente para as características individuais ou de um grupo de pessoas que apresentam essa ou aquela lesão, transtorno e desloca-se para a análise dos contextos em que as pessoas de maneira geral vivem, pois consegue mostrar que o universo das pessoas em situação de deficiência é bem maior e para além das deficiências visuais, cognitivas, auditivas, sensoriais, entre outras. Nessa ótica, fica reconhecida a extensão do número de pessoas que experimentam a situação de deficiência e a necessidade dos ajustes na sociedade a fim de se evitar os diferentes mecanismos de exclusão.

Desse modo, entendo e aproprio-me também de Beyer (2006) ao apontar o conceito equivocado sobre a educabilidade dessas crianças, com o predomínio de categorias clínicas, em função da influência hegemônica secular da área médica na educação especial. A tendência de ressignificação de conceitos faz-se presente e, por isso, deve-se pensar a criança sob a dimensão individual, pois esta não é uma

criança ontologicamente deficiente marcada pelo *défict*, mas sim uma criança como todas as outras, com particularidades definidas na sua aprendizagem. A deficiência é uma situação de vida que, embora constitua um estado permanente, não deve definir os atributos individuais.

IV REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Inclusiva é uma modalidade de educação que desafia educadores, pais, alunos com deficiências e demais profissionais ligados à educação. Ela desafia a escola a ensinar a todos, adequando-se diante das necessidades de seu alunado, de forma que não só favoreça a permanência destes, mas colabore efetivamente para que a aprendizagem se efetive com qualidade, num ambiente escolar regular onde não haja diferenças.

Muitos são os desafios para a inclusão na educação e também são muitos os benefícios aos envolvidos nesse processo. Em virtude da implantação da Educação Inclusiva nas escolas regulares, tornam-se oportunos os estudos voltados à formação de professores e às práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Nesta seção, a proposta é entrecruzar a formação do professor de educação infantil e suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, faz-se necessário assumir a questão da formação continuada em serviço que, entrelaçada às práticas pedagógicas, objetiva garantir um trabalho dedicado e com qualidade, favorecendo a aprendizagem das crianças em situação de deficiência, não por suas condições físicas, emocionais ou incapacitantes aos olhos de quem enxerga pela ótica da normalidade, mas por serem crianças e terem garantidos em lei o acesso sem distinção à educação de qualidade.

No que tange à formação e à atuação do professor para além dos conhecimentos curriculares, exigem-se habilidades de reflexão sobre sua prática e outras tantas habilidades na condução de sua ação educativa. Comportamentos estes que não estão desvinculados do papel específico que o professor assume e nem mesmo de suas concepções e da sua responsabilidade com o conhecimento historicamente produzido, mas precisam ser direcionados para promover a articulação entre a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional dos alunos (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Inicia-se a trajetória das iniciativas para a questão do magistério com Constituição de 1988, com a preocupação de proporcionar condições salariais dignas e o pleno exercício do ofício de professor. Seguidos os anos, a LDBEN Nº 9.394/96 estabelece direitos aos profissionais de ensino: planos de cargos e carreiras para o magistério, piso salarial e a exigência de títulos como requisitos

para os concursos na área, privilegiando a formação de professores, dando seguridade para que aconteça com qualidade e eficiência.

É válido ressaltar que as inúmeras Leis e Diretrizes que defendem e determinam um arranjo do ensino de qualidade não medeiam com os reais interesses apontados pelas políticas públicas, pois é evidente o alinhamento do Estado Brasileiro ao modelo neoliberal, o qual reduz investimentos públicos em setores sociais como é o caso da Educação (MENDES, 2009).

A fim de promover o acesso aos conhecimentos universais, é preciso compreender o paradigma da inclusão e poder atuar junto à clientela da educação especial. Deve-se ter em mente o debate instalado acerca da igualdade e da diferença. E de que a escola justa não é a que se sustenta somente no fato da igualdade entre os homens, todavia está alicerçada em critérios bem mais profundos. Para Bobbio *apud* Mantoan (2006), a extensão do valor da igualdade é medida pelo questionamento realizado sobre igualdade – “Igualdade entre quem? Igualdade em quê?”.

Na inclusão, a proposta é simples, a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular, ou seja, igualdade nas diferenças (MANTOAN, 2006, p.16).

Numa escola, para se garantir a igualdade a todos os alunos, faz-se premente considerar suas desigualdades naturais e sociais (BOBBIO *apud* MANTOAN, 2006). Essas desigualdades sociais (produzidas por relações de domínio econômico, político, espiritual) é que devem ser eliminadas, pois o que é natural do ser, uma deficiência específica, deve ser aceita e acolhida com o intuito de transformá-la em capacidade de oportunidade e de igualdade como processo de ensino e aprendizagem das inteligências possíveis.

O problema instalado para a inclusão escolar, para a formação de professores (inicial ou continuada) e também para a prática pedagógica advém das políticas educacionais que em seus projetos igualitaristas e universalistas, sustentam um discurso organizacional pedagógico que iguala, homogeneiza, domestica em contrassenso com a diferença que provoca conflito, imprevisibilidade e tira da zona de conforto todos os atores desse processo.

Segundo Oliveira e Santos (2011), ao se falar em políticas e práticas de Educação Inclusiva, a formação de professores aparece como questão fundamental. Afirmam ainda que várias questões devem ser debatidas nas universidades e nas

escolas como instituições formadoras, quais sejam: Como a criança com necessidades educacionais especiais pode ser incluída nas classes comuns sem os professores estarem preparados pedagogicamente? Como as Secretarias Municipais de Educação vêm implantando suas políticas de formação continuada de professores?

As autoras supracitadas realizaram uma pesquisa de campo sobre a política de Educação Inclusiva com foco na formação de professores nos Municípios do Estado do Pará, sendo o recorte foco o Município de Belém. O estudo revelou algumas situações-problema relacionadas às políticas e no processo de formação dos professores envolvidos na pesquisa.

Entendem que:

a formação de professores para a inclusão precisa ser diferenciada, e se na política de formação de professores mantém-se uma formação a-crítica, sem envolver os atores educacionais no processo de reflexão sobre sua prática, centrada em conteúdos específicos e sem discutir os pressupostos da diversidade humana e da inclusão escolar, corremos o risco de mantermos práticas de exclusão, não atingindo os objetivos de formação para a inclusão (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 193).

A pesquisa revelou ainda que as formações eram prioritariamente direcionadas aos profissionais do atendimento especializado, sendo ofertado curso de LIBRAS, sem serem os professores consultados. Os próprios professores enfatizaram a necessidade de ampliação da formação para contemplar outras deficiências.

Constatou-se, ainda, que os sujeitos envolvidos na pesquisa tinham visões diferentes acerca da política de formação, de um lado, a Secretaria de Educação afirmando executar tal política e, de outro, os professores ratificando a inexistência dessa política devido à compreensão de que a formação ocorre por meio de cursos específicos e não como estudo nas horas pedagógicas, desconsiderando a escola como *locus* de formação. Os professores recorriam basicamente a sua formação inicial para lidarem com a diversidade em suas salas de aula.

É difícil inovar, inventar, fazer diferente, mas a possibilidade de acerto está na tentativa e na ausência do medo de se pôr à prova, ao diálogo constante. O novo nem sempre é inédito. Os seres que acolhemos são sempre novos e diferentes em nossas salas de aula, independente de ser deficiente ou não, a capacidade inventiva

surge à medida que se olha para este ser enxergando suas especificidades e necessidades.

Para tanto, é imprescindível uma formação ampla do professor a fim de ter subsídios que o ajude a desempenhar a função de mediador, facilitador e catalisador do processo de aprendizagem. A formação do professor torna-se um dos caminhos de transformação da escola com vistas ao atendimento com qualidade às demandas dos alunos em situação de deficiência.

De acordo com Mantoan (2006), deve-se pensar e agir como o professor adjetivado como extravagante e revisitado, Joseph Jacotot, que afirmava a busca da igualdade de inteligências, isto é, uma inteligência não pode submeter à outra. O ser humano é ser cognoscente, capaz de aprender, conhecer. Ou seja, emancipar a inteligência vinha da igualdade da capacidade de aprender para qualquer tipo ou nível de aprendizagem, pois somos capazes de aprender, apenas temos tempos diferentes. E esse também é um dos grandes conflitos dentro da escola, onde os professores ensinam da mesma forma a todos os alunos e acreditam que os mesmos aprendem da mesma maneira, sistema ditado pela organização institucional que iguala, homogeneiza (MANTOAN, 2006, p. 21).

A questão da formação docente é discutida há décadas e por mais que se desvelem os anseios e as angústias daqueles que nela estão envolvidos, parece que pouco se avança. Prova disso está no texto de MINDAL; GUÉRIOS (2013), que nos convidam a uma reflexão acerca da formação docente no que tange aos dilemas, desafios e tensões, confirmando que os anos passam, os contextos mudam, mas as discussões permanecem.

Adiciona ao seu texto a pesquisa de Gatti de 1992. Desde a década de 1950, esses problemas neblinavam a carreira docente, questões relacionadas a: instituições formadoras, estudos sobre formação, perfil do profissional a ser formado, currículos, disciplinas, bem como as de cunho mais concretos, como as necessidades dos professores e das situações sociais existentes, da formação dos formadores, dos materiais didáticos utilizados na formação, da incorporação de novas tecnologias e dos enfoques teóricos que dão base à formação como prática ou como objeto de estudo.

Ressalte-se que a pesquisa realizada por Gatti *apud* Silva (1992) compreendia os anos de 1950 a 1985, isto é, mostra a recorrência das questões relativas à formação docente que são inesgotáveis, em grande parte, devido à

complexidade da formação para professor e das dimensões objetivas e subjetivas do ser professor e, ainda, à questão da qualidade da formação que permanece incógnita (MINDAL; GUÉRIOS, 2013).

A formação de professores ganha caráter institucional apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, derivando na criação de Escolas Normais como instituições responsáveis em preparar professores (SAVIANI, 2009). Ainda segundo o autor, no Brasil, a preparação dos professores surge de maneira explícita após a independência no que concerne à organização da instrução popular. Consegue distinguir períodos da história no Brasil de como se processaram e organizaram a construção do preparo dos professores ao longo de dois séculos.

Já em 1890, questionavam-se o padrão de qualidade na formação docente e a imperiosa reforma em planos de estudos a partir do enriquecimento dos conteúdos curriculares e da ênfase nos exercícios práticos de ensino, quer dizer, há dois séculos, a aliança entre teoria e prática, formação de professores e práticas pedagógicas andam juntas (ou tentam andar) para um melhor desempenho profissional e, por conseguinte, favorecem um melhor processo de ensino-aprendizagem aos alunos.

Além disso, ao longo dos anos foi notória a redução de cargas horárias nos cursos para professores para cada nível de ensino. Era estipulado um período de dois, três, quatro anos, o que atualmente nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas se condensou ainda mais, pois o currículo abarca o preparo para todos os níveis de ensino ou em matéria específica.

Compreende-se com a leitura de Saviani (2009) que os dilemas entre as concepções ou modelos para formação de professores, divididos em conteúdos cultural-cognitivos e aspectos pedagógico-didáticos, acabam por criar uma distinção profissional na atualidade. De um lado, há os professores de nível superior (cultural-cognitivos) e, de outro, os professores da educação básica (pedagógico-didático), quando, na verdade, ambos devem caminhar juntos em prol de uma educação de qualidade.

Os modelos de formação de professores de que fala o autor se configuram da seguinte forma:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p.7).

Assim, a formação de professores deve propiciar ao docente “exercer com autonomia e aplicar sua competência na adaptação de programas de estudos e da Pedagogia para atender a alunos com deficiência, sendo também estes preparados para argumentar, discutir e colaborar com especialistas e com os pais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Entende-se por formação continuada a que o profissional realiza após sua formação inicial, quando já exerce sua profissão. Nessa vertente, a formação continuada é voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio-histórico, e tem por finalidade mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade. Para realizar seu trabalho docente, é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas num processo dialógico com o conhecimento e a prática.

Lima (2001) contribui ao elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a *práxis* da atividade docente. Diante desses princípios marxistas, pode-se inferir que a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com a possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela *práxis*. Ou seja, formamo-nos e tornamo-nos educadores em uma permanente relação da prática e na reflexão dessa prática.

A apropriação do conhecimento, socialmente construído pela humanidade, efetiva-se na interação entre membros representantes da cultura e no interior de práticas sociais. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para este fim, como a escola.

Quanto a esse aspecto, recorre-se a Arroyo (2013) que afirma carregarmos a função que exercemos, somos a imagem de professor (a) que interligamos ao longo de nossa jornada acadêmico-profissional apreendidos em diferentes espaços e tempos, em múltiplas vivências, ou seja, “somos e continuamos sendo aprendizes de mestres, de professoras e professores” (Idem, p.124).

Devemos ter em mente que os espaços de discussão coletiva em que o conhecimento acumulado e os processos de conhecer, organizar e comunicar esses

conhecimentos são determinantes ao bom desenvolvimento das crianças, sejam elas com ou sem deficiência. O espaço de troca, especialmente captada pela escola, deve oferecer aos profissionais condições materiais de estudo, de tempos e espaços, criando redes coletivas de registros e de socialização, isto é, construindo uma nova cultura escolar que beneficiará a todos da comunidade escolar.

Corroboramos com Arroyo (2013) quando enfatiza os diferentes recursos formadores e as formas de fazer da escola uma comunidade de produtos mútuos, num contexto cultural próprio à vida mental, à socialização e às aprendizagens múltiplas. O autor destaca como processos múltiplos de formação: o clima e as relações sociais na escola e na aula, a organização dos tempos e espaços, a produção coletiva, a pesquisa, o registro e as linguagens, a experimentação de processos diversificados de conhecer e intervir no real, dentre outros.

Assim sendo, a formação continuada está ligada à prática pedagógica do professor. É possível verificar que a prática pedagógica se constitui em uma atividade prática guiada por intenções conscientes, estas entendidas sob a prerrogativa de ter-se ideia da teoria na qual se baseia, embora esta não esteja clara para o professor. Para reafirmar esta posição, Ribeiro (1991, p. 30), diz:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente - o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento.

Em relação aos caminhos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, Candau (1997) defende três teses que, segundo ela, vêm conquistando maior consenso entre os profissionais da educação numa perspectiva de repensar a formação continuada, baseando-se nas seguintes afirmações: a escola como *lócus* da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Em relação à escola ser *lócus* de formação continuada, Candau (1997, p.57) afirma:

Neste sentido, considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é

importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Com isso a autora quer dizer que os processos múltiplos de formação, tal qual expressara Arroyo (2013), dependem da nossa colaboração enquanto profissionais conscientes de uma gestão democrática para que assim consigamos esses espaços de efetivação da formação continuada no cotidiano da escola. Mas, devemos ter ciência de que só conseguiremos a efetivação da autonomia, se nos comprometermos coletivamente com a mudança de paradigmas, com o nosso novo papel de professor exigido pela contemporaneidade e, ainda, deixarmos de apontar culpados para o fracasso da educação para buscarmos coletivamente soluções aos problemas de nossa escola. Além disso, é preciso focar a excelência do nosso dever de professor, que é, entre outros, de formar o aluno para ser um cidadão transformador da realidade que o cerca.

Acerca da valorização do saber docente, Candau (1997) considera basilar a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Segundo ela, os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio e é mediante esses saberes que os professores julgam a formação adquirida, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. No entanto, pensam às avessas que apenas as experiências vividas darão conta de sua formação, ainda menos dos enfrentamentos do dia a dia de sala de aula, pois

A formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30).

A respeito do ciclo de vida dos professores, Candau (1997) diz que o importante para o nosso tema é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato.

Eles são os mesmos para o professor iniciante, para o professor que já tem certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria.

Essas preocupações com o ciclo de vida profissional dos docentes apresentam, para a formação continuada, o desafio de romper com os modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas. Contudo, não se deve valer disso para negar a todo tipo de formação ofertada pela escola, com a justificativa de que não lhe é interessante ou não concorda com a política educacional proposta por ela.

Diante de todos esses fatos, tem-se a questão da formação de professores da Educação Especial que outrora era um curso especializado dentro do curso de Pedagogia, cuja questão permanece em aberto. Muito embora a LDB/96 a tenha definido como uma modalidade de ensino, dedicando-lhe um capítulo específico (Cap. V) e o Plano Nacional de Educação (2001-2010), após efetuar o diagnóstico e apresentar as diretrizes, fixa 28 objetivos e metas a serem atingidos nos dez anos de vigência do plano, no entanto, não se fez suficiente muito menos eficiente a formação desses profissionais. Vale ressaltar que os dez anos já se passaram e um novo Plano Nacional de Educação traçou novamente 20 metas a serem atingidas até 2024.

Constata-se tal fragilidade em todas as leis e decretos, todavia a mais forte está nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia CNE/CP 1, de 2006, na qual trata de relance, duas vezes, esse tipo de formação. No Art. 5º, salientam-se dois incisos:

V - reconhecer e respeitar as manifestações e *necessidades* físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas (grifo da autora)

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades* especiais, escolhas sexuais, entre outras (grifo da autora)

Destacam-se esses dois incisos devido à singeleza com que é abordada a questão da educação especial, o termo repetido é “necessidades”. Os egressos deverão estar aptos para atuarem. Contudo, ao longo de seu trajeto estudantil lhe é negado ou lhe são dadas opções dentro da academia para seguir seus estudos no sentido de integralização curricular, como expresso no Art. 8º, incisos III e V, ao

negligenciar a modalidade de ensino Educação Especial, uma vez que ela transita em todos os níveis de ensino tratados na diretriz aqui citada. Vejam-se:

III - atividades complementares [...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e *opcionalmente*, a *educação de pessoas com necessidades especiais*, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (grifo da autora).

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: [...] a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; [...].

Para corroborar com Saviani, o quadro atual representa um retrocesso em relação ao período introduzido em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal, a qual previa que os institutos de educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de Educação Especial (2009, p. 10-11).

Percebe-se que nos dois dispositivos, a referência à Educação Especial é claramente secundária. No primeiro caso, fica fadada ao rol de situações demonstrativas da consciência da diversidade e nem chega a ser tratada como modalidade de ensino; no segundo caso, restringe-se a uma atividade complementar, optativa e para efeitos de integralização de estudos.

Ao considerar a complexidade do problema que rege toda a Educação Especial, é imperativo que as proclamações acerca da Educação Inclusiva tratada em vários documentos oficiais saiam de fato do papel e comecem a transitar no chão das escolas regulares de ensino apoiados no método, na teoria e na prática.

Com a Declaração de Salamanca (1994), deu-se um salto qualitativo em relação ao pensamento, ao atendimento e às políticas públicas para as pessoas deficientes. Sancionou um conjunto de princípios que embasaram as atuais políticas educativas relativas à Educação Especial em prol da equidade social (DRAGO, 2014, p. 64).

Pressupõe ainda que é essencial a garantia da qualificação profissional dos professores para atingir tais princípios, além de valorizar o outro como pessoa, ser humano dotado de diferenças.

A formação de professores deve levar o docente a “exercer com autonomia e aplicar sua competência na adaptação de programas de estudos e da Pedagogia

para atender alunos com deficiência, sendo também estes preparados para argumentar, discutir e colaborar com especialistas e com os pais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No campo das políticas educacionais, pareceres, decretos e diretrizes foram elaborados no sentido de definir metas e objetivos para Educação Básica quanto à formação de professores. Nesse contexto, a partir dos anos 2000, configura-se uma maior preocupação do governo com a formação adequada dos profissionais que atuarão na proposta da diversidade.

Associa-se à formação adequada a alteração das práticas pedagógicas, pois apenas a inserção do aluno em situação de deficiência na escola regular não garante adjetivações positivas ou negativas ou, como afirma Mesquita (2013), a prática não pode ser considerada como fracassada, e sim reveladora sobre o fato de essa estrutura e organização da escola não serem suficientes para possibilitar aprendizado e desenvolvimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, entende-se que as práticas dos professores (ciclo reprodutor) sofrem alterações à medida que novos contextos e novos públicos se apresentam na/para escola (ciclo inovador). De acordo com Sacristan (1999, p. 77),

A percepção de que o ciclo reprodutor não serve em um determinado momento ocorre quando nos damos conta de que existem novas condições sociais ou culturais as quais as práticas educativas não costumam responder ou, então, quando a consciência sobre um determinado “dever ser”, que acreditamos necessário depara-se com insatisfações para esse ideal.

No entanto, precisa-se ter a clareza de que tais professores são antes de pessoas institucionais (profissionais), pessoas sociais. Assim, suas práticas determinam e são determinadas por elementos sociais (trajetória de vida) e institucionais (escolas e espaços de formação). Nesse movimento, as práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas só podem ser compreendidas numa interface com o processo de “tornar-se professor” (NOVOA, 1992).

A prática é aqui compreendida como processual (ZABALA, 1998, p. 16), portanto, estruturada por múltiplos determinantes, que “tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios, das condições físicas existentes, etc.”

Construída historicamente, a prática é constituída de ações e esta “traz consigo marcas de outras ações prévias” (SACRISTAN, 1999, p. 70). Esse autor assevera que a ação “deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre [...]”. Desse modo, tais ações comportam não só a história pessoal de quem a desenvolveu como também contribui para a cristalização de uma cultura, um saber, já que “as ações são imitáveis por outros” (SACRISTAN, 1999, p. 71).

Como estamos abordando a inclusão educacional na educação infantil, vale tratar da formação do professor da educação infantil nessa perspectiva. Quando se pretende trabalhar com crianças pequenas, o princípio norteador é conhecer seus interesses e suas necessidades. Por isso, é fundamental conhecer sua história, conhecer sua família, as características de sua faixa etária, a fase de seu desenvolvimento, além de considerar o tempo de permanência na escola.

Ser professor da educação infantil é ter consciência de que a relação cuidar e educar se faz presente, impregnada de ação pedagógica e situações de aprendizagens significativas, possibilitando que ambas as ações (cuidar e educar) construam na totalidade, a identidade e autonomia da criança (FOREST; WEISS, 2012).

A formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de educação infantil, para a qual a criança é um ser sócio histórico que demanda olhares singulares, além de superar a dicotomia educação x assistência, pois as funções do profissional de educação infantil não são mais as mesmas emergindo com a LDBEN N^o 9394/96 as prerrogativas da formação desse profissional.

Art. 62^o. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação inicial dos professores da Educação Infantil é ofertada nas diversas instituições de ensino como: universidades, faculdades, instituições de ensino superior de educação, cursos de magistérios, dentre outros. Dessa forma, entende-se que o profissional de educação infantil tem amparado por lei que as instituições de ensino superior investirão de maneira sistemática na capacitação e

atualização em serviço de seus educadores, aproveitando inclusive as experiências acumuladas daqueles que já vinham trabalhando na educação infantil.

Além da formação inicial, ficam estabelecidos na LDBEN Nº 9394/96 pelos institutos superiores de educação os “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Nesse sentido, está implícita a formação continuada para atender ao novo paradigma da educação inclusiva. Para tanto, a formação do professor na perspectiva inclusiva implica, de acordo com Denari apud Mendes 2009,

[...] reflexão de uma nova identidade na formação do professor que contemple: a formação inicial, que faça da formação continuada um vetor de profissionalização (ao invés de um simples aporte de 'novas técnicas e métodos de ensino); que introduza dispositivos concretos da criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtora.

Ainda sobre a formação continuada, há determinações na LDBEN Nº 9.394/96:

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Nessa perspectiva, ao rememorar que nenhuma formação inicial é completa e perfeita, convém alertar que os próprios professores participantes desta pesquisa indicaram a necessidade de uma complementação, a formação continuada está vinculada com a insuficiência da formação inicial e o aperfeiçoamento ou preparação para o desempenho de outras funções. Ocorrem em instituições de ensino (por meio de cursos de extensão, especialização) e secretarias de educação (federais, estaduais ou municipais) com o objetivo de preencher as lacunas originadas na formação inicial, além de desenvolver e/ou renovar as habilidades e atualizar as competências do professor.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998),

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este

caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (p. 41).

Ao se reportar à formação e à atuação do professor no contexto da Inclusão Escolar, a proposta defendida por alguns autores¹⁶ é a da colaboração entre o profissional especializado e o professor do ensino regular, por meio dos modelos de coensino ou ensino colaborativo. Nesse modelo, o professor de educação especial atua junto ao professor do ensino regular, dentro da sala de aula do ensino regular, sendo uma alternativa poderosa de instrumentalização do professor que atua na educação inclusiva no chão da escola regular.

De acordo com Beyer (2006), o papel do professor especializado, nesse sentido, dá-se em parceria com professor da escola regular para atender às necessidades e potencialidades peculiares, de cada aluno, dentro do ensino regular. Sua proposta de educação se volta para um ensino individualizado, e não para o atendimento, isto é, para a elaboração dos objetivos, da didática e do processo de avaliação. Nesse contexto, as ações pedagógicas podem e devem ser desenvolvidas no contexto de sala de aula.

Desse modo, faz-se uma contraposição ao modelo neoliberal no qual as estratégias estão alicerçadas na perspectiva educacional que defende a humanização da escola e dos processos de formação educacional.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) ratifica a necessidade da parceria entre especialistas da educação especial e professores do ensino regular, com o intuito de superação da dicotomia entre educação especial e ensino regular a fim de garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso, com participação, aprendizagem e continuidade, aos níveis mais elevados do ensino.

Além disso, ao se pensar a formação de uma nova geração dentro de um projeto que favoreça a inclusão escolar, e particularmente a de pessoas em situação

¹⁶(WOOD, 1998; FREDERICO; HERROLD VENN, 1999, MENDES, 2008 *apud* ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

de deficiência, as inovações nas relações entre pessoas e na organização de práticas educativas precisam contemplar as diferentes áreas do conhecimento a fim de propiciar melhores condições de ensino e aprendizagem a todos os alunos.

A criação de alguns programas de governo, a exemplo, do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2005)¹⁷ constitui-se em propostas de construção de instituições educacionais inclusivas. Contudo, esse programa ainda não consegue direcionar uma formação que atenda às necessidades dos professores que se deparam, em sua prática escolar, com muitos desafios.

Retoma-se aqui a proposta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Especial¹⁸, que reuniu textos, livros e leis sobre o assunto, o que vem servindo como referência às escolas, na perspectiva das mudanças desejáveis com orientações para a construção da escola inclusiva, concebida nos documentos legais, com o propósito de garantir maior equidade, incorporando ao ser humano valores e atitudes de solidariedade, respeito e colaboração, certificando, dessa forma, as pessoas em situação de deficiência a integração e a participação na sociedade, com o projeto fim de se alcançar uma sociedade mais justa, integrada e democrática.

O material “Educar na Diversidade: material de formação docente” (DUK, 2007), publicado pelo MEC, destina-se à formação continuada de professores e gestores. Nele, estão presentes conceitos como aprendizagem significativa e estratégias de respostas à diversidade, em que se valorizam a variação de esquemas de aula, a organização da aula de forma a motivar e dar condições para todos os alunos participarem, a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa entre alunos, o monitoramento permanente dos alunos pelo professor, de forma a ajustar o ensino para promover a aprendizagem e a flexibilidade do currículo, levando em conta as necessidades educacionais dos alunos¹⁹.

¹⁷ O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (p.9).

¹⁸ SEESP atualmente SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

¹⁹ Termo utilizado no referido material de estudo - Educar na Diversidade: material de formação docente.

O material possui um propósito, no entanto, não o consegue atingir de forma satisfatória, pois é apresentado de maneira descontextualizada, comprometendo sua adoção e efetividade por parte do público alvo.

Outro material disponibilizado é a coletânea de artigos “Experiências Educacionais Inclusivas”²⁰ que

é composto por vinte artigos que trazem relatos de boas práticas de ensino, pensadas para propiciar condições de aprendizagem que não excluam nenhum aluno; de educadores que buscam dar respostas às necessidades educacionais especiais, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele. (ROTH, 2006, p.9).

Ainda nesse material, são apresentados casos de sucesso no processo de inclusão e perspectivas otimistas quanto a esse processo. No entanto, os artigos pertinentes não detalham como ocorreu essa parceria e quais estratégias foram adotadas por esses profissionais, nem suas dificuldades e seus desafios.

Também com a finalidade de auxiliar os educadores a atuarem e pensarem a educação inclusiva, outro material foi publicado pelo MEC - Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (TRISTÃO, 2006)²¹. Nele, destacam-se algumas habilidades importantes para o educador infantil, tais como:

- Organizar o ambiente e as rotinas para a aprendizagem ativa;
- Estabelecer um clima para interações sociais positivas;
- Encorajar a criança a realizar ações intencionais, solução de problemas e reflexão verbal;
- Observar e interpretar as ações de cada criança nos termos dos princípios de desenvolvimento contidos na proposta de experiências a serem proporcionadas descritas na próxima sessão deste documento,
- Planejar experiências que construam ações e interesses das crianças. (TRISTÃO, 2006, p.15)

Sendo assim, considera-se que cada criança aprende em ritmos diferentes e possui interesses e experiências únicas, e tem maior probabilidade de alcançar seu

²⁰ Coletânea integrante do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, elaborado pela SEESP atualmente SECADI.

²¹ O material traz temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos seis anos de idade. São oito volumes organizados para o desenvolvimento da prática pedagógica com enfoque nas Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento; Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/ Múltipla Deficiência Sensorial; Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez; Dificuldades de Comunicação e Sinalização - Deficiência Visual e Altas Habilidades/ Superdotação (TRISTÃO, 2006, p.3).

potencial pleno para o crescimento quando é encorajada a interagir e comunicar-se livremente com seus pares e com adultos. Nesse momento, entra o papel importantíssimo do professor em favorecer o apoio necessário para que a criança desenvolva todos os aspectos inerentes ao estar no mundo e ser partícipe de sua história e contextos diversos.

Os materiais disponibilizados pelo MEC permitem verificar que a proposta da inclusão escolar parece ocorrer em dois sentidos: de um lado, um discurso ideológico que defende a educação para todos e divulga a necessidade de práticas inovadoras e inclusivas; de outro, o que se volta para os meios e as alternativas sobre o quê e como desenvolver estratégias de ensino que possam favorecer a todos os alunos (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

De acordo com as autoras supracitadas, a proposta da inclusão significa mudança nas condições de ensino, mudança que depende substancialmente da formação e atuação do professor, para conduzir práticas inovadoras, que favoreçam a participação de todos os alunos. As autoras reiteram que os materiais publicados precisariam ser acompanhados de orientações sobre as ações e habilidades que o professor deve apresentar para criar condições de aprendizagem para todos os alunos. Vale destacar que criar tais condições não significa apenas uma questão de atender à demanda, mas também um importante elemento de qualidade de ensino.

A questão da qualidade de ensino a todos é especificada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB no. 2/2001, no artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Como afirma Saviani (2009), é necessário instituir um espaço específico de formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva, pois mesmo depois de tantos anos pós LDBEN e tantas outras leis e normativas essa problemática assombra os professores. Concorda-se com Mendes (2002) por afirmar que a existência de leis e declarações que amparam a inclusão, por melhor que sejam as intenções, geram conceitos e representações sobre o que seja esse processo. Para uma verdadeira mudança de paradigma que norteie a prática, devem ocorrer ações efetivas de convencimento, construídas no chão de cada realidade escolar.

O movimento de reorganização da escola e da prática docente faz-se presente para alcançar o sucesso frente ao paradigma da educação inclusiva considerando seus desafios, limites e possibilidades. O professor do ensino regular, não só precisa estar convencido da legitimidade da inclusão, como também da necessidade de alterar as condições de ensino, especialmente as relacionadas à sua atuação, considerando os limites e as dificuldades desse processo. E isso pode requerer assessoria e parceria com outros profissionais. Portanto, o diálogo entre os pares é de suma importância para que esse processo ocorra satisfatoriamente.

Evidentemente, existe uma série de condições para promover o ensino inclusivo. O professor soltará as amarras que o prendem à concepção de turmas homogêneas e abraçará a concepção de que cada aluno tem suas potencialidades e limitações, aceitando a ideia da diferença. O professor precisará predispor-se a modificar sua prática pedagógica, adequando as aulas às necessidades do grupo e, principalmente, tentar atender, em seu planejamento e avaliação, às particularidades de cada educando. O fazer diferenciado do professor permitirá a cada aluno o seu momento de aprender dentro da sua realidade. Uma pedagogia humanizadora.

De acordo com Verdum (2013), atualmente a sociedade demanda uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, por resultado, tal exigência incide sobre os professores, os quais deverão desenvolver uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade.

A educação não só retrata e reproduz a sociedade, como também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Pimenta (2005) complementa seu pensamento dizendo que a prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. É esse, pois, o pensamento que precisa ser construído com os professores, a fim de que se possam ter práticas pedagógicas, as quais consistam em um

[...] processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor, nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução do seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão (SACRISTÁN E PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 379).

A educação escolar deve por natureza ser um espaço de valorização da diversidade humana e de promoção da aprendizagem social e acadêmica das crianças em situação de deficiência ou sem deficiência, pois todas são crianças detentoras do direito à educação independente de suas singularidades.

V O CAMINHAR DA INVESTIGAÇÃO

O caminho trilhado para fundamentar a pesquisa é um percurso no espaço-tempo, sujeitos pesquisados e pesquisador que nos proporciona diversos momentos de inquietações, dúvidas, angústias, atropelos, acertos, tentativas, enfim, acontecimentos inerentes ao processo de pesquisa.

Nesse sentido, a presente seção visa elencar as escolhas e percursos trilhados na tessitura dessa dissertação quanto a abordagem, tipo e técnicas de pesquisas.

A atividade de pesquisa é uma constante de observações e reflexões com o intuito de problematizar suas experiências, instrumentalizando-se de possíveis resoluções para adequar-se ao seu mundo, à sua vida, ou seja, “A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (CHIZZOTTI, p. 11, 1995).

É válido recuperar a lógica interna da pesquisa, pois a abordagem epistemológica poderá esclarecer relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos. E ainda corroborando com Sánchez Gamboa (2012) e sua preocupação com a formação do pesquisador, especialmente na educação quanto à recuperação da relação entre aspectos técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos e suas articulações entre si, é que este estudo também manifesta a mesma preocupação e o peculiar cuidado.

Caso isso não fosse possível, o percurso metodológico seria apenas um mero procedimento ou estratégia pedagógica sem incursões teóricas, trazendo sérios problemas de caráter epistemológico na pesquisa educativa.

Para Sánchez Gamboa (2012), o rápido aumento da produção científica, especialmente a partir da criação e consolidação dos cursos de pós-graduação em toda a América Latina, força a necessidade de se estudar a qualidade dessa produção. De acordo com esse autor, dentre as inúmeras preocupações acerca dessas pesquisas a questão metodológica – a clássica questão do método – parece ser uma das mais importantes. O referido autor reforça que, muito mais do que tratar o método como uma questão puramente técnica e procedimental, “a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa” (p. 70). Assim sendo,

Para entender os métodos utilizados na investigação científica, é necessário reconstruir os elementos que a determinam e as

relações que estes têm com outras dimensões implícitas nos processos de produção do conhecimento, tais como técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que, por estarem implícitas no processo de elaboração da pesquisa, precisam ser reveladas ou reconstituídas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 70).

É, nesse sentido, que Sánchez Gamboa (2012) propõe um novo instrumental apropriado para este tipo de análise, obtido a partir de referências da epistemologia, que ele chama de Matriz Paradigmática, até porque, “nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados”, sobretudo, “seus pressupostos epistemológicos” (p. 26).

A formação do pesquisador não se restringe às técnicas de coleta, registro e tratamento de dados, mas também evidencia sua autonomia científica. Trata-se de apoiar-se no caminho da pesquisa. O método é a teoria de ciência que remete a teorias de conhecimento e concepções filosóficas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 52-53).

Vale informar que a escolha do método não é um modelo engessado, rígido com percurso trilhado pronto e acabado. No decorrer da pesquisa, inúmeros deslocamentos ocorrem, especialmente quando os sujeitos pesquisados estão em seu ambiente natural, sujeitos singulares dotados de construções sociais e históricas ímpares.

Para validar essa linha de raciocínio, optou-se por trabalhar com a abordagem qualitativa da pesquisa científica esboçando aproximações com a teoria sócio-histórica, uma vez que esta permite o entrecruzamento entre o indivíduo e o social. Desse modo, tal caminho me induziu a investigar a complexidade dialógica da realidade vivida no ambiente estudado, pois só assim foi possível compreender as interações sociais desse espaço.

Corroborando com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa precede de contato direto do pesquisador com o ambiente e situação que estão sendo investigados, rica em descrição das experiências vividas. Segundo os autores supracitados “A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (p. 16).

Sendo assim, o objetivo da investigação são os fenômenos em toda sua complexidade no contexto natural sem a intenção de responder a questões prévias ou testar hipóteses, mas sim de compreender as relações a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados, pois “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Idem, p. 47).

Em se contrapondo aos postulados do espírito positivo, do determinismo mecanicista e da hegemonia das pesquisas positivistas que privilegiam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, as ciências humanas e sociais empenharam-se em investigar os complexos e contraditórios fenômenos singulares, expressos na imprevisibilidade e originalidade das relações sociais.

De acordo com Chizzotti (1995, p. 78), ao adotar a pesquisa qualitativa, o investigador expurga de suas concepções as regularidades deterministas e dedica-se à análise dos significados conforme as ações dos indivíduos no meio em que ocorrem suas relações interpessoais e sociais, “[...] à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto em que estas se dão”.

Essa escolha é uma total oposição ao método experimental, pois este se baseia em um simplismo conceitual que delinea modelo único e de controle ideológico. Sendo assim, a investigação qualitativa capta aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto vivido, pois há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

Diante disso, há a fenomenologia e a dialética como orientações filosóficas nessa abordagem de pesquisa. Na fenomenologia, imerge-se no cotidiano com possível velamento dos fenômenos em detrimento da familiaridade. Na dialética, valoriza-se a contradição dinâmica do fato observado transitando entre o todo e a parte, do saber e do agir da vida social dos homens (CHIZZOTTI, 1995). Assim sendo, adota-se o método crítico dialético em virtude de a pesquisa se pautar na perspectiva crítico-dialética que

[...] expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (GAMBOA, 2010, p. 107-108).

Compreender o fenômeno em seu devir histórico e em sua inter-relação com outros fenômenos é a base para os estudos sob a perspectiva crítico-dialética, uma vez que busca compreender os processos de sua mudança, contradições e transformações. Esse tipo de pesquisa nos permite adentrar no espaço educativo ao qual nos propomos e “oferecer subsídios para o estudo do fenômeno educativo, permitindo elucidar suas relações com a sociedade e ajudar a compreender a dinâmica das contradições das formações sociais e da educação nelas inseridas” (GAMBOA, 2007, p. 149).

Como pesquisadora e investigadora qualitativa, preocupo-me com o contexto, com a obtenção das informações por meio do contato direto, mesmo que estas sejam registradas mecanicamente, pois as recorrentes análises facilitarão a percepção de atitudes, comportamentos e dizeres dos sujeitos podendo assim caracterizá-los.

Defendo a investigação qualitativa, pois nesta há a preocupação com o contexto e as ações podem ser bem mais compreendidas por serem realizadas em seu ambiente habitual (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

❖ **Em meio aos documentos**

A análise de documentos configura-se uma fonte de pesquisa qualitativa que consegue validar outras fontes pesquisadas com fortes evidências de afirmações traçadas pelo investigador, sem contar que são fontes contextualizadas de determinado grupo ou instituição, revelando o intenso traço social, histórico e cultural.

Nesse sentido, corrobora-se com Gil (2002, p.47) ao afirmar:

[...] convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

Ainda para esse autor, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão. No caso da pesquisa em questão, examinaram-se relatórios anuais da coordenação específica, documentos da coordenação de educação inclusiva e relatórios de aprendizagem de alunos da escola investigada.

❖ **A observação**

De acordo com Severino (2007), a observação nesta pesquisa é imprescindível ao me permitir o acesso aos fenômenos que ocorrerão ao longo da mesma para verificar como vem incidindo a prática pedagógica inclusiva na referida escola.

Na observação participante, proponho-me a adentrar no contexto dos professores envolvidos na pesquisa, pois em seus ambientes naturais as possibilidades de verificar seus comportamentos, atitudes, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida se fazem mais interativas e territoriais. Na perspectiva de Bogdan e Biklen, “(...) por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro continua a estar do lado de fora” (1994, p. 113), isto é, registra e coleta de dados sem ser intrusivo, ao contrário, empático e reflexivo ao mesmo tempo.

Vale ressaltar que esse item da pesquisa não foi realizado conforme o planejamento.

❖ **Grupo focal**

Ao utilizar o grupo focal, tive a oportunidade de dialogar, com os investigados, questões inerentes às suas formações continuadas e suas atuações profissionais frente ao problema por mim elucidado. Segundo Gatti (2012), a composição do grupo focal, o local das sessões e registro das interações, o moderador das discussões e sua análise devem estar integrados ao corpo geral da pesquisa e aos seus objetivos. É um bom instrumento de levantamento de dados nas investigações em ciências sociais e humanas.

Um dos grandes princípios nesse instrumento é o respeito a não diretividade, a emissão de opiniões pessoais com intervenções afirmativas ou negativas, contudo não pensemos em um “laissez-faire” do facilitador, pois este deverá incorrer encaminhamentos ao tema facilitando as trocas e a manutenção das discussões dialogadas, proporcionando a fluidez nessa troca.

Gatti (2012) afirma que os grupos focais permitem compreender processos de construção da realidade de um determinado grupo que partilha traços em comum. Para ela

(...) além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2012, p. 11).

A partir da interação grupal há promoção ampla da problematização acerca de um tema ou foco específico sugerido pelo pesquisador atingindo um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados.

Na técnica do grupo focal, o problema de pesquisa precisa estar claramente exposto, pois só assim a questão ou questões inseridas ao grupo podem gerar discussões, levando o pesquisador a elaborar suas incursões muito bem fundamentadas em teorias alinhavadas como sua problematização.

Ao se valer de um roteiro preliminar, o investigador garante o objetivo do grupo focal para não incorrer em um tipo de entrevista grupal, traçando questões relevantes e contextualizadas para facilitar o diálogo entre os sujeitos investigados.

Os participantes, de modo geral, ouvem as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e, constantemente, mudam de posição, ou fundamentam melhor sua opinião inicial, quando envolvidos na discussão em grupo.

Essa técnica é baseada em uma característica comum entre os participantes “mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (IDEM, p. 18). Tal característica homogênea se deve ao fato de que esses professores atendem ou atuam junto às crianças em situação de deficiência na educação infantil.

O levantamento inicial dos professores que lidam diretamente com as crianças em situação de deficiência indicou um grupo de seis a oito pessoas, pois isso vai depender da necessidade da participação das coordenadoras do nível de ensino selecionado. Vale ressaltar que o número de participantes está dentro do que é recomendado por Gatti (2012) de seis a doze pessoas para melhor abordar questões em profundidade.

Segundo Gondim (2003),

O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. A premissa é a de que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrosociais. Eles seriam, pois, uma forma de desvelar este processo de alienação e torná-lo consciente para os participantes (p.151-152).

Nessa perspectiva, o grupo focal imprime em seu estudo a tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos. Podendo contrastar com dados colhidos em questionários ou entrevistas, em que o participante é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha refletido anteriormente (BACKES, 2011, p. 439).

❖ **Análise dos dados coletados**

Em se considerando a Análise de Conteúdo, os dados foram tratados de forma a responder às questões incitadas neste texto, uma vez que essa técnica possibilita analisar por detrás do discurso aparente dos professores que atuam na Educação Infantil da EAUFPA. Por ser essa técnica um conjunto de instrumentos metodológicos, optou-se por analisar os discursos (conteúdos e continentes), os documentos e algumas observações realizadas com o propósito de interpretar as mensagens nos dizeres desses profissionais.

Para tanto, realizaram-se a organização da análise do material, a codificação de resultados, as categorizações e o tratamento dos dados coletados. De acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados propostos na Análise de Conteúdo, três polos cronológicos se fazem presentes: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BIRDIN, 1977, p.95).

5.1 CARACTERIZANDO A ESCOLA DE APLICAÇÃO

5.1.1 A INSTITUIÇÃO EM 53 ANOS DE EXISTÊNCIA

A instituição surgiu no ano de 1963, primeiramente com a denominação de Escola Primária, sendo criada a partir da Lei nº 4440 que incentivava as empresas com mais de 100 funcionários a oferecerem escolaridade gratuita aos seus dependentes. As providências legais para que o funcionamento se efetivasse foram tomadas na gestão do Reitor Prof. Dr. José Rodrigues da Silveira Neto, pela resolução nº 01, de 07 de março de 1963, do Conselho Superior Universitário – CONSUN, com a finalidade de “oferecer gratuitamente o ensino primário aos filhos de servidores de qualquer categoria da Universidade do Pará”.

Conhecida como “Escolinha da Universidade”, a Escola Primária atendeu, no início de seu funcionamento, a crianças do ensino pré-escolar (Jardim e Alfabetização) a 5ª série do ensino fundamental. No ano seguinte, em 1964, foi criado o Colégio Universitário, para oferecer os cursos de ginásio e científico aos dependentes dos servidores da universidade.

Por meio do Processo nº. 22166/74, em 02 de janeiro de 1975, implantou-se o Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI), o qual passou a ofertar o 1º e 2º Graus que absorveu em sua organização a Escola Primária e o Colégio Universitário. A partir daí, o NPI passou a ter, sob a designação do Magnífico Reitor, um diretor e duas Coordenadorias, uma para cada nível de ensino. O acervo patrimonial, documental e humano das escolas de 1º e 2º graus e a responsabilidade pelo pessoal técnico e administrativo foi transferido para o Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (PPEA-UFPA, 2014).

O regimento interno do Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação foi aprovado pela Resolução nº. 527, de 05 de abril de 1979. A finalidade do NPI seria constituir para o Centro de Educação um campo de experimentação, para o alunado do terceiro grau e oferecer escolaridade aos filhos de servidores da UFPA. Com essa condensação, ampliou-se o seu campo de ação e a escola assumiu, conseqüentemente, a função pedagógica de ser um Núcleo de experimentação para o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando como veículo de integração entre a Educação Básica e Educação Superior com os seus cursos estágios, programa de pesquisa e extensão.

Em 2006, de acordo com o Estatuto da UFPA (Artigo 48), em vigor a partir de 12 de julho de 2006, o Núcleo Pedagógico Integrado passou a ser caracterizado como uma Unidade Acadêmica Especial da UFPA e denominada de Escola de Aplicação.

Diante da proposta do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão a instituição é um campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica, atendendo às demandas de todos os níveis de ensino da Educação Básica²²: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição, enquanto campo de estágio atende, também, aos Cursos de Licenciatura da UFPA em Prática de Ensino e Estágios Supervisionados.

Essa Unidade Acadêmica situa-se na Av. Tancredo Neves, Nº 1000, Bairro Montese, entre as Travessas Mauriti e Cipriano Santos. A EAUFPA está localizada no corredor institucional, isto é, um conjunto de instituições do Governo Federal, tais como: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), O Serviço

²² O perfil acadêmico do NPI foi se desenhando pela execução de grandes projetos como o do curso de magistério do Pré-Escolar a 4ª série do 1º grau no NPI, aprovado pela resolução nº. 1.912/91 e começou a funcionar em 1992. Formação em Magistério, com habilitação de formação de professores em Educação Infantil.

Federal de Processamento de Dados (SERPRO), Museu Emilio Goeldi, Centrais Elétricas do Norte S/A (ELETRONORTE), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e o Campus Universitário da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Atualmente, a Escola de Aplicação (EA) é composta hierarquicamente pelo Conselho Escolar, Direção Geral e seis Coordenações Executivas, a saber: Divisão Administrativa, Coordenação de Estágio, Coordenação de Pesquisa e Extensão, Coordenação de Educação Inclusiva, Coordenação Pedagógica e Coordenação de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 4º ano), Ensino Fundamental Anos Finais (5º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Infantil surgiu juntamente com a criação da Escola Primária em 1963. Naquela época, foi denominado curso pré-escolar, funcionando com turmas de jardim e alfabetização e estava ligada à Escola Primária. Tinha a função social de proporcionar ensino pré-escolar aos filhos de professores e funcionários da Universidade.

Segundo Mochiutti (2006), por alguns anos, a Educação Infantil esteve ligada à Coordenação de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries²³, mas em agosto de 2003, na gestão 2002-2005, foi criada a Coordenação de Ensino da Educação Infantil, após ampla discussão e avaliação entre a equipe de professores, juntamente com a direção da escola e a coordenação de 1ª a 4ª séries, sendo escolhidas para assumir a função, por indicação da própria equipe, duas professoras pertencentes à equipe de educação infantil.

Atualmente, a EA possui 61 servidores técnicos administrativos em atividade e 182 docentes efetivos, 20 substitutos (lotados nos diferentes níveis de ensino) e 25 bolsistas dos diversos cursos de graduação que atuam em concordância com sua área de formação junto às coordenações. Conta ainda com outros profissionais como médicos (clínica geral e odontologia), enfermeiros, nutricionista, psicólogos, pedagogos, bibliotecários, assistentes de alunos e outros funcionários que desempenham suas funções em vários setores da escola.

5.1.2 O ESPAÇO FÍSICO DA EAUFPA

A Escola de Aplicação é uma Unidade Acadêmica que funciona em prédios próprios, fora do Campus Universitário. Seu espaço físico é amplo e com bastante

²³ Assim denominado antes da lei dos nove anos – Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

área livre. A EA é uma instituição de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que possui uma estrutura física composta de três prédios, a saber: Ensino Fundamental, Administração e Ensino Médio.

A escola é composta por várias salas de aula, laboratórios, além de possuir uma biblioteca, um prédio de serviços médicos e odontológicos, um complexo artístico com atelier de arte, onde são ministradas as aulas de artes, tendo também, neste espaço, um anfiteatro para apresentações culturais e espaço para exposição das obras dos alunos e um amplo refeitório, no qual é oferecida merenda escolar sob a supervisão de uma Nutricionista.

Em sua área externa, há: um ginásio de esporte; parques, um localizado no ensino fundamental e outro na educação infantil; pequenas malocas espalhadas na área da educação infantil. Há duas áreas cobertas denominadas “Salão Vermelho” e “Salão Cinza” que são utilizadas para ensaios, atividades de educação física e apresentação de atividades coletivas. Há uma cantina localizada no prédio do ensino fundamental. Espaços destinados para os serviços pedagógicos e atendimento ao aluno, uma secretaria acadêmica, sala de direção, salas das coordenações, salas ambientadas para a educação infantil (sala base, sala de música, brinquedoteca) e muitas outras salas de aula.

Veja-se, a seguir, a descrição de como está disponibilizado o espaço da EAUFPA por prédio de acordo com o Projeto Pedagógico da EA (2014):

Quadro 3 - Espaço do prédio do EF, incluindo salas e espaços da Educação Infantil

Tabela 11

LOCAIS	QUANTIDADE
Sala de Ginástica	01
Sala de Dança	01
Maloca	01
Sala de Teatro	01
Sala de Musica	02
Salas de Aula	44
Banheiro e Vestiário	12
Laboratórios	09
Coordenações	06
Depósitos	02
Sala de Arquivos	01
Brinquedoteca	01
Espaço de Recreação	02
Plataforma de Elevadores	01
Escovódromo	01
Copa	06
Sala de Multimídia	02
Sala de Repografia	01
TOTAL	94

FONTE: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação (CPGA), 2014.

Quadro 4 - Espaço do prédio da Administração

Tabela 12

Sala de reunião	02
Copa	02
Farmácia	01
Sala de enfermagem	01
Consultório médico	01
Consultório odontológico	01
Sala de esterilização	01
Escovódromo	01
Sala de raio x	01
Banheiros	02
Recepção	02
Biblioteca	01
Sala do diretor	01
Estacionamento	01
TOTAL	19

FONTE: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação (CPGA), 2014.

Quadro 5 - Espaço esportivo

Tabela 14

Quadras Esportivas	02
Ginásio de Esporte	01
Quadras de areia	02
Caixa de salto	01
Campo de futebol	01
Estacionamentos	01
TOTAL	08

FONTE: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação (CPGA), 2014.

Quadro 6 - Espaço do prédio do EM

Tabela 15

LOCAIS	QUANTIDADE
Salas administrativas	07
Secretaria acadêmica	01
Banheiro/vestiários	07
Salão	01
Plataforma de elevador	02
Auditório	01
Laboratório	05
Sala de línguas estrangeiras	05
Salas de aula	15
Sala de multimídia	01
Copa	01
Sala de vídeo conferência	01
Sala de arquivo	01
Sala do grêmio estudantil	01
Sala dos professores	01
TOTAL	50

FONTE: Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação (CPGA), 2014.

5.2 ADENTRANDO NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA EAUFPA

O currículo na Educação Infantil deve conter um conjunto de aprendizados que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral (DCNEI, 2010).

O que se defende na Educação Infantil, sustentando-se em teorias e documentos oficiais, é a construção da identidade da criança e de seu aprendizado de forma tranquila e com práticas que promovam o máximo de desenvolvimento humano na infância sem a busca incessante de antecipações de aprendizagem, com a concepção errônea de que esse nível de ensino é um preparo para o ensino fundamental.

Para tanto, a proposta da Educação Infantil da EAUFPA, desde o ingresso da criança até a sua enturmação, tudo analisado pela equipe.

O processo de entrada na escola é por meio de um sorteio com lançamento prévio de Edital via UFPA dando ampla concorrência à comunidade. Uma vez sorteadas, as crianças são investigadas por meio de entrevista e questionário junto aos pais, para que se possa distribuir nas salas de aula, crianças com comportamentos diversos a fim de deixar a turma diversificada e com possibilidades de atuação. Cabem aos professores de sala base e sala ambiente a discussão e a decisão de todo o processo de enturmação.

Um plano de ação é organizado todo início de ano letivo com a participação de todos os membros da equipe da Educação Infantil a fim de atender ao que o currículo desse nível de ensino prevê.

Vale lembrar que para um processo de inserção da criança ao ambiente escolar, o acolhimento é a porta de entrada positiva, nesse sentido, o início letivo para as crianças da Educação Infantil na EAUFPA é realizado de forma acolhedora, interativa e gradual respeitando a especificidade de cada uma dessas crianças. As crianças e familiares são acolhidos com atividades diversificadas com o intuito de mediar essa transição do vínculo familiar para o escolar sem causar transtornos à criança, especialmente.

5.2.1 A ESCOLHA DO AMBIENTE E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O ambiente de pesquisa foi o espaço da educação infantil da EAUFPA e os sujeitos da pesquisa foram os professores da educação infantil da referida escola. Tal escolha se deu especialmente pelo fato de aceitar o desafio de ler uma realidade

na qual se está diretamente e intrinsecamente ligada, deixando de ser a professora para ser a pesquisadora.

Esses adjetivos vão para além da cortesia usual, mas também se estendem à relação de ressignificação de conceitos para fomentar a pesquisa e desvelar situações do cotidiano que pouco contribuem para a construção de uma prática pedagógica pautada na infância e na educação inclusiva, isto é, uma busca constante de caminhos para a construção de uma educação de qualidade.

Investigar esse grupo de professores trouxe a facilidade de diálogo devido aos vínculos profissionais anteriormente estabelecidos dando a oportunidade de a todo o momento poder solicitar aos sujeitos para complementar a pesquisa, mantendo a postura vigilante para não perder o lugar de onde falava enquanto investigadora.

Nesse sentido, como pesquisadora, o olhar se torna mais aguçado e analítico, pois as lentes são a de investigação e não poderia me deixar permitir acreditar que tudo que vivenciei e pesquisei não fazia parte de um tão simples cotidiano escolar e sim permitir enxergar para além do óbvio, num esforço de interpretação e num potencial inédito para o não dito, ou seja, analisar o que há ocultado no discurso aparente.

Por conseguinte, o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos, em que as pessoas e suas atividades são consideradas agentes interpretativos de seus mundos, compartilhando suas interpretações, e interagindo com outros e refletindo sobre suas experiências cotidianamente.

Com base nos postulados de Bogdan e Biklen (1994), tem-se por investigação qualitativa o contínuo questionamento aos sujeitos da investigação com o objetivo de perceber o que eles experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

5.2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Atualmente, o quadro funcional da equipe da Educação Infantil da EAUFPA é composto por duas coordenadoras, uma secretária²⁴, uma auxiliar de aluno, seis

²⁴ Ao final desta pesquisa a referida secretária solicitou a exoneração do cargo.

professoras de sala base, divididas em Pré I e Pré II, cinco professores de sala ambiente, sendo um de música, dois de artes visuais, um de educação física e uma da brinquedoteca, totalizando quinze profissionais. Vale dizer que desse quadro, quatro professoras estão de licença para cursar pós-graduação *stricto sensu* nível Mestrado, por isso não foram contabilizadas nesse total.

Quadro 7 - Caracterização²⁵ da equipe de Educação Infantil da EAUFPA

Função	Formação	Atuação-Educação Infantil	Idade
Coord. Pedagógica	Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	25 anos	56
Coord. Pedagógica Adjunta	Graduada em Economia e Especialização em Educação Infantil	3 anos	58
Sala ambiente – Artes	Graduação em Arte Educação, Mestrado em Educação Ensino Superior e Gestão Universitária, Doutorado em andamento.	10 anos	45
Sala ambiente – Artes	Licenciatura em Teatro, Licenciado em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra e Formado no Curso Técnico em Ator pela Escola de Teatro e Dança da UFPA.	8 meses	27
Sala ambiente – Brinquedoteca	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Mestrado em Educação	20 anos	51
Sala ambiente - Educação Física	Licenciatura em Educação Física, Mestrado em Educação em andamento	1 ano	24
Sala ambiente – Música	Bacharel em Música, Especialização em Fundamentos da Criação em Música e Mestrado em Artes	3 anos	41
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia, Mestrado em Educação em andamento	+ 2 anos	37
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia Especialização em Educação Especial, Especialização em Educação Infantil, Mestrado e Doutorado em Educação e PhD em andamento.	30 anos	49
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Metodologia da Educação Superior, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação em andamento.	15 anos	36
Sala base	Pedagogia Magistério e Administração Escolar, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado.	***	54
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação Especial em andamento	10 anos	44
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Docência no Ensino, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação em andamento.	19 anos	37

FONTE: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro 7, verifica-se que todos os profissionais possuem Graduação em Ensino Superior, oito dos professores possuem Pós-Graduação em nível de Especialização, sendo cinco com Especialização em Educação Infantil, sete em nível de Mestrado e um em nível de Doutorado. Desses professores, têm-se mestrandos, doutorandos e PhD em andamento de seus cursos. Adiantando um pouco o que foi percebido na pesquisa mediante o grupo focal, embora se tenha um número significativo de professores especialistas tanto na área da educação infantil

²⁵ Dados coletados por meio de documentos oficiais e conversas com os respectivos profissionais.

quanto na educação inclusiva, os professores possuem um sentimento de pouca preparação teórica e prática para atender às crianças em situação de deficiência.

Constatou-se que o período de experiência na Educação Infantil apresenta uma variação extrema, de 8 meses a 30 anos, sendo esse período contabilizado enquanto profissionais formados, excluindo o período de estágios curriculares e extracurriculares. A idade dos profissionais indica uma discreta variação, contudo há uma distância de idade de 34 anos entre o mais novo, 24 anos, e o mais velho, 58 anos de idade.

5.3. A BUSCA E A COLETA DE DADOS

Inicialmente houve um diálogo com a Coordenação de Ensino da Educação Infantil acerca da coleta de dados documentais e constantes conversas informais junto à equipe.

A fim de garantir a transparência e seriedade da pesquisa, houve um cuidado na coleta dos documentos²⁶ por meio de protocolo endereçado à própria escola, mediante parecer do meu orientador.

Assim, foram disponibilizados pela EAUFGPA, os documentos: Proposta Pedagógica da Educação Infantil²⁷; Política de Inclusão²⁸; Relatórios Anuais da Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) dos anos de 2012 a 2014, sendo que o de 2011 não fora localizado nos arquivos da referida coordenação; documentos relativos ao Grupo de Formação de Professores da Coordenação de Educação Inclusiva. Posteriormente, foram solicitadas as sequências didáticas desenvolvidas pelos professores e os relatórios de aprendizagem das crianças, os quais são disponibilizados às famílias ao final do ano letivo e também encaminhados ao seguinte nível de ensino, no caso, ao fundamental.

Alguns percursos *in lócus* foram realizados²⁹ como um primeiro contato e diálogo com a coordenadora³⁰ de educação inclusiva, a qual brevemente relatou seus novos desafios e disponibilizou um quadro do quantitativo de alunos em situação de deficiência³¹ no ano de 2014.

²⁶ Vale salientar que foi solicitado via protocolo endereçado a COPEX os documentos necessários para análise e os mesmos entregues em parte.

²⁷, ²⁸ Estes se referem a um item do Projeto Político Pedagógico em fase de aprovação no CONSEPE, conforme informações cedidas pelo Diretor da EAUFGPA.

²⁹ Ainda no primeiro semestre de 2014 realizei uma busca de sondagem na EA.

³⁰ No ano de 2014, a mesma estava de licença, dados coletados com outra servidora.

³¹ Disponível nos anexos.

Em uma análise inicial do quadro quantitativo, percebeu-se um índice preponderante de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo evidente a necessidade de estudos voltados também para esse público. Verificou-se a existência de 5 alunos com TGD-Autismo³² e, em diálogo com a coordenadora, destes alunos, 3 são do ensino fundamental, sendo 1, do 2º ano e 2, do 3º ano. Atualmente³³ há duas crianças autistas na educação infantil que adentraram na escola por meio de processo seletivo de sorteio.

A análise documental norteou esta investigação dando a noção de quanto e como a formação de professores é tratada na perspectiva da Educação Inclusiva, de verificar a existência ou não de propostas ou ações voltadas para a formação continuada dos professores que garantam subsídios para atuarem com crianças em situação de deficiência solidificando e qualificando suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

5.3.1 NOS ESCANINHOS DOS DOCUMENTOS

Nessa fase da pesquisa, para responder às minhas perguntas, dediquei-me à leitura do Projeto Pedagógico da escola, cedido após alguns trâmites institucionais, e dos relatórios dos alunos.

De posse dos documentos pertinentes, iniciei o estudo do item Política de Inclusão, para depois adentrar na Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Ressalta-se que, embora tenha solicitado o Projeto Político Pedagógico da EAUFPA, este não foi cedido em sua totalidade, em virtude do trâmite para sua aprovação pelo CONSEPE-UFPA, sendo liberadas, portanto, somente as partes anteriormente citadas.

No que diz respeito à **Política de Inclusão da EAUFPA**, abstraiu-se a ideia de que há necessidade latente e eminente de formação continuada de seus professores para atenderem às diferenças e diversidades, promoverem auto-aprendizagem e atenderem às especificidades de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Além disso, temos consciência da real necessidade de investimentos na formação dos professores e demais funcionários da Escola para que possam projetar e efetivar suas ações direcionadas para a inclusão de todos os alunos (ITEM DO PP-EAUFPA, 2015, p. 5).

³² Nomenclatura adotada no documento da EAUFPA.

³³ Ano letivo de 2015.

O texto salienta que sua gestão deve ser democrática e inclusiva, além de pensar seus alunos enquanto sujeitos sociais e de direitos, respeitando suas características próprias, reconhecendo e valorizando seus saberes e suas diferenças.

Reforça a ideia de conhecer a efetivação das políticas de inclusão nas coordenações pedagógicas e incita a necessidade de definir os parâmetros em relação à inclusão na Educação Infantil, bem como em todos os níveis de ensino e coordenações de estágio e de pesquisa e extensão.

A escola reconhece princípios e prioridades elencadas em um dos itens que diz respeito a **Prioridades quanto à Inclusão na Escola de Aplicação** ao se referir às reais necessidades para atuar de forma satisfatória junto às pessoas em situação de deficiência, como exemplificado sistematicamente no quadro a seguir.

Quadro 8 - Prioridades para inclusão educacional na EAUFPA

PROBLEMÁTICAS	GARANTIR	PRATICAR
<ul style="list-style-type: none"> -Expansão das práticas pedagógicas inclusivas a todos os níveis de ensino. -Acessibilidade e Adaptação Arquitetônica da Escola. -Mobiliário adequado. -Aquisição de material pedagógico. -Necessidade de apoio especializado. -Convivência na escola. -Resultados educacionais. -Projeção e efetivação de Ações Coletivas para a inclusão de TODOS. 	<ul style="list-style-type: none"> -O exercício de cidadania plena enquanto sujeitos sociais e de direitos, respeitando suas características próprias, reconhecendo e valorizando seus saberes e suas diferenças. -Distribuição/lotação dos alunos com diferentes necessidades educacionais especiais em diferentes turmas. -Concurso para professores especialistas em Educação Especial com habilitação em LIBRAS, em Braille, em Informática (educação especial) 	<ul style="list-style-type: none"> -Mapeamento anual para conhecer quem são os alunos com necessidades educativas especiais e quais essas necessidades. -Levantamento no âmbito da Escola das pesquisas realizadas sobre Educação Especial/Inclusiva e dos respectivos pesquisadores, a fim de promover a socialização dessas pesquisas. -Plano de Atividades, por nível de ensino, com a supervisão e orientação da Coordenação de Educação Inclusiva
IMPLEMENTAR		
<ul style="list-style-type: none"> -Salas de recurso multifuncionais para atender aos alunos de todos os níveis e de todas as modalidades de ensino; -Atendimento Educacional Especializado (AEE), com equipe multiprofissional especializada (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais) para trabalhar com as diferentes necessidades educacionais especiais. 		

FONTE: Quadro adaptado e elaborado pela autora a partir do original do (PP-EAUFPA, 2014).

A Proposta Pedagógica da Educação Infantil da EA está referida no item 5 **Aspectos teórico-metodológicos das etapas da Educação Básica** e norteada pela concepção de criança como ser humano completo. A educação infantil tem como objetivo a ênfase do trabalho pedagógico focado nas relações sociais, nas formas diversas que as crianças vivenciam o mundo, na sua forma singular de apropriação e produção de cultura, como se expressam, interagem e manifestam seus desejos e curiosidades.

No item 5.1 **Proposta Pedagógica da Educação Infantil: indicadores para uma prática pedagógica da infância na escola de aplicação da universidade federal do Pará**, há o indicativo de metas a cumprir em relação ao atendimento adequado as crianças em situação de deficiência e trechos que fazem referência a atuação junto a essas crianças. Então: no item **objetivos específicos**, tem-se “Promover oportunidades educacionais entre as crianças, a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos para as crianças com necessidades educativas especiais, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades”.

Mais adiante, no item **Organização Curricular**, a ênfase é direcionada ao que compõe a base curricular para as crianças da educação infantil, especialmente no que tange à relação de educar e cuidar como fundamentais para esse nível de ensino. Salienta ainda, a organização em seis eixos temáticos a fim de garantir a integralidade e indivisibilidade dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças e na valorização da cultura infantil.

As experiências de aprendizagens estão divididas em: Experiências de brincar e imaginar; Experiências com as expressões artísticas; Experiências com a expressividade corporal; Experiências de exploração da linguagem oral e práticas de leitura e de escrita; Experiências de apropriação do conhecimento da natureza e da sociedade, Experiências de apropriação do conhecimento da matemática.

Ao pontuar cada experiência de aprendizagem, percebe-se uma relação sutil entre o que se propõe como base e a questão da educação e cuidado de crianças em situação de deficiência. Não estão explícitas ou evidentes nos objetivos traçados em cada eixo temático tal preocupação e atuação.

O eixo mais evidente é o que trata das **Experiências de brincar e imaginar**, no qual reitera a necessidade de se ter a brincadeira como atividade prioritária no desenvolvimento da criança e elemento na constituição do sujeito criativo, sensível e autônomo, bem como a garantia de inserção de uma quantidade, variedade de brinquedos e materiais para brincar selecionados para atender a diversos aspectos, dentre eles: “está apropriado a diversos usos” e “atender à diversidade racial” (PP-EAUFPA, ITEM 5, 2015, p. 4). Depreende-se que não há direcionamento específico para atuação junto às crianças em situação de deficiência. Mas, ele deve existir?

Os demais eixos possuem uma fundamentação curricular muito bem elaborada, contudo em nenhum momento faz referência à criança em situação de

deficiência, ou à possível ocorrência de uma criança que tenha uma particularidade que demande outras atitudes. E mais adiante, no item **Recursos (Materiais e Humanos) e Espaços Necessários**, há referência ao espaço físico e aos materiais, sendo apresentado um quadro com dois descritores por mim percebidos: um definido como tempo e recursos e outro definido como atuação. Os itens mencionados no texto são descritos no quadro a seguir:

Quadro 9 - Instrumentais para a inclusão na EAUFPA

TEMPO	RECURSOS	ATUAÇÃO
Curto prazo	Recursos Necessários	Crianças em situação de deficiência
Mobiliários e materiais para as experiências de brincar, que atendam às diversidades culturais.	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de mobiliário, brinquedos, acervos de literatura infantil, colchonetes; revitalização da caixa de areia, do Parque Infantil; construção de uma casinha na árvore; • Aquisição de materiais pedagógicos específicos para atender crianças com necessidades educacionais especiais e diversidade cultural, bem como mobiliários e equipamentos acessíveis às mesmas. 	Os trechos destacados inferem a atenção voltada para o público de crianças da educação inclusiva.
Estrutura Física	<ul style="list-style-type: none"> • Instalações sanitárias de uso exclusivo das crianças lotadas na Educação Infantil adaptadas às necessidades especiais, atendendo aos princípios da Educação Inclusiva. 	Faz referência quando usa o termo "adaptadas"
Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de aparelhos eletrônicos: DVD, CD, gravador de voz, filmadora, máquina fotográfica, caixa amplificadora e tela para projeção; notebooks. • Aquisição de materiais e equipamentos tecnológicos adaptados ao nível de ensino (computador, cadeiras, tablets, mesas educacionais). 	Não faz referência
Segurança e acessibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Substituição das grades de proteção das caneletas receptoras de água por placas de concreto; • Substituição das maçanetas das portas dos banheiros, das salas para que sejam do alcance das crianças; • Reconstrução das passarelas que dão acesso às salas de aula; 	Não faz referência
Reestruturação das salas bases	<ul style="list-style-type: none"> • Climatização das salas de aula; • Reforma dos armários das salas do Pré II; 	Não faz referência
Reestruturação das salas ambientes	<ul style="list-style-type: none"> • Reestruturação da sala de música e aquisição de instrumentos; • Adequação de uma sala de informática educativa adaptada à faixa etária. 	Não faz referência
Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada dos profissionais da Educação Infantil para qualificação e aprimoramento nas diversas áreas do conhecimento. 	O trecho em destaque pode se fazer alusão aos estudos de educação inclusiva.
Médio Prazo	Recursos Necessários	Crianças em situação de deficiência
Segurança, acessibilidade e autonomia da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma cozinha experimental com existência de mobiliário adequado; • Construção de sala ambiente de Arte, equipada; • Estruturação do espaço físico da Educação infantil, que garanta a acessibilidade das crianças com necessidades educacionais especiais. 	O destaque faz referência a acessibilidade de crianças alvo da educação inclusiva.
Longo Prazo	Recursos Necessários	Crianças em situação de deficiência
Equipe multiprofissional	Admissão de profissionais com formação específica para atendimento às crianças com necessidades educacionais (terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo)	A formação específica indica profissionais para atender crianças em situação de deficiência.

FONTE: Quadro adaptado pela autora a partir do original (PP-EAUFPA, Item 5, 2015)

O quadro nos sugere que a equipe de educação infantil pensa em oferecer condições estruturais, físicas e humanas para atender às crianças como um todo sem distinção, mas em alguns itens faz referência à questão da educação inclusiva como resposta aos preceitos ditados pelas políticas públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Destaca-se o item Estrutura física por descrever as instalações sanitárias, ao item Segurança e acessibilidade e Reestruturação das salas (base e ambientes). Os três itens se referem a uma atuação voltada para a acessibilidade física das crianças, sendo possível a construção de rampas de acesso, a aplicação de piso antiderrapante e barras de apoio nos banheiros,

conforme preceituam as leis de Acessibilidade Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e nº10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Com o objetivo de atingir os preceitos legais da educação inclusiva, a EAUFPA elenca como metas infraestruturais e profissionais uma série de objetivos a alcançar no atendimento de crianças. Destacam-se, a seguir, as **Metas**, muito embora em seu documento original não esteja estipulado um prazo para atingi-las, e como a equipe da Educação Infantil volta seus olhares às crianças em situação de deficiência.

Quadro 10 - Metas materiais e humanas

METAS	
INFRAESTRUTURA	PROFISSIONAIS
Adaptar o espaço físico da Educação Infantil para o atendimento de criança com necessidades especiais	Compor o quadro de professores com formação específica em Educação Infantil e Educação Especial
Assegurar que, as turmas tenham no máximo 15 crianças e as turmas que tiverem aluno com necessidades especiais tenham no máximo 12 crianças	Continuar a formação em serviço para atualização permanente com aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para formação dos funcionários não docentes e bolsistas
Adequar o mobiliário, brinquedos e materiais pedagógicos às características das crianças com necessidades educacionais especiais	Recompôr a equipe multiprofissional (educador especial, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo e assistente social) para realizarem atendimento educacional especializado na Sala de Recurso Multifuncional e orientar a equipe docente
Assegurar o percentual de vagas disponíveis, respeitando as cotas destinadas ao ingresso das crianças com necessidades educacionais especiais	Buscar parcerias (ICED/UFPA, SEDUC, APAE e outros) para implementação da Educação Inclusiva, bem como o assessoramento e orientação aos professores da Educação Infantil

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir do original (PP-EAUFPA, ITEM 5, 2014).

No que diz respeito ao item “Continuar a formação em serviço para atualização permanente com aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para formação dos funcionários não docentes e bolsistas” do quadro acima, convido-os a acompanharem a análise do que abstrai dos Relatórios da Coordenação de Pesquisa e Extensão da EAUFPA dos anos de 2012, 2013 e 2014, ressaltando que o de 2011 não fora disponibilizado.

O referido relatório é composto por vários itens que configuram um organograma de ações e planejamento. Dele, destacam-se os itens que fazem referência à problemática estudada. Em 2012, o relatório cita no item **Infraestrutura e Acessibilidade** a inexistência de condições de acessibilidade para deficientes

físicos. No item **Projetos Aprovados e Cadastrados**, constatou-se que havia 28 projetos e apenas 1 fazia relação com a proposta de educação inclusiva sob o título “Parâmetros da inclusão na Escola de Aplicação da UFPA: vivenciando e buscando uma educação para todos”.

No ano de 2013, verificou-se no relatório, a realização e organização pela COPEX do “VII Seminário de Educação Especial da EAUFPA: por uma sociedade inclusiva”, contudo o relatório não nos mostra o quantitativo de participantes no evento. O relatório aponta 49 projetos aprovados, e 2 deles fazem referência à educação inclusiva de pessoas em situação de deficiência, são eles: “Atitudes e Práticas Sustentáveis e Inclusivas nas Escolas Públicas do Campo e da Cidade” e “Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva”.

Destaca-se no relatório de 2013 a criação de um grupo de estudos intitulado Grupo de Estudo, Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Inclusiva da EAUFPA – GEPEEI/ EAUFPA. Ainda nesse documento, no item **Pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia, Dissertação e Doutorado** foram encontradas, respectivamente, 1 título em pesquisas avaliativas de disciplinas e 2 títulos em pesquisas de doutorado: “Ensino de Geografia na Perspectiva da Educação Inclusiva” e “A Educação da Arte na Formação de Crianças Especiais”, “Matemática e inclusão: focando a deficiência visual e o sucesso escolar de estudantes na Escola de Aplicação da UFPA”.

No relatório de 2014, constatou-se que foram desenvolvidos 59 projetos, todavia não foi possível verificar quais temáticas ou títulos, pois o quadro explicativo era resumido apresentando apenas o quantitativo, assim como a criação de três grupos de pesquisa.

O estudo desses documentos possibilitou verificar que a questão da formação continuada está prevista na EAUFPA. Reforça-se essa ideia ao trazer o que diz a Resolução do CONSEPE N. 4.408, de 11 de junho de 2013 que Institui o Programa de Formação Continuada para Docentes, no âmbito da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de atualizar e capacitar professores em serviço, visando ao melhor desempenho e à maior eficácia no Ensino e na Gestão da Graduação. A Resolução fomenta ainda o estímulo de parcerias com as Unidades Acadêmicas da UFPA para desenvolvimento de formações em serviço. Contudo, apresenta algumas lacunas depreendendo-se várias interpretações ao se referir

somente aos professores do ensino superior e a gestão aos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), como expressam os seguintes artigos:

Art. 2º São princípios do Programa de Formação Continuada:

I - a valorização do professor do Magistério Superior;

Art. 3º O Programa de Formação Continuada tem como eixos formativos a docência e a gestão acadêmica.

§ 1º O eixo formativo para a docência é destinado aos professores da UFPA que se encontrem em Estágio Probatório, aos que desejem atualização pedagógica e para todos os demais que não alcancem resultados satisfatórios na avaliação da ação docente do Sistema de Avaliação, realizada sob a supervisão da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), nos períodos fixados no Calendário Acadêmico. § 2º O eixo formativo para a gestão acadêmica tem como público-alvo prioritário os docentes que atuam na gestão do Ensino de Graduação e da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, podendo alcançar os servidores técnicos envolvidos com esse tipo de administração acadêmica. (RESOLUÇÃO CONSEPE, 2013).

Aliado a esses objetivos da UFPA, há no Projeto Pedagógico da EAUFPA o destaque para a questão da formação continuada voltada para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna. Como perspectivas, enumeram-se: resgatar o papel do educador tanto como interlocutor do conhecimento sistematizado quanto mediador destes e suas práticas, considerando as condições concretas de vida dos discentes; valorizar as experimentações e as inovações pedagógicas; efetivar cursos de educação à distância voltada para a EBTT; instituir cursos de Pós-graduação *latu e stricto sensu* (PP-EAUFPA, 2014, p. 32-33).

Diante do exposto, infere-se que há uma proposta de formação continuada na referida instituição pesquisada e que vem ocorrendo por meio de seminários e projetos desenvolvidos pela própria unidade. Mas, como se verá a seguir, esta formação não está garantindo de forma efetiva e qualitativa, segundo os professores investigados acerca de suas práticas pedagógicas, o atendimento à educação inclusiva de crianças em situação de deficiência.

VI OS DIZERES DE QUEM EDUCA E CUIDA

Parte-se da premissa de que a análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, haja vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, seja visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (BARDIN, 1977).

Reforça-se aqui o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva, sendo esse contexto o da Educação Infantil.

Após escuta, transcrição, leitura e mais leitura dos discursos coletados no grupo focal, apresentam-se nesta escritura os dizeres e não dizeres dos profissionais da Educação Infantil da EAUFPA sobre a educação inclusiva, as suas formações e as suas práticas pedagógicas.

Ressalta-se que as ideologias presentes nesses discursos estão inteiramente relacionadas ao contexto político-social em que vive o grupo investigado e a investigadora, sendo impossível haver dicotomia, pois o processo qualitativo da análise deste estudo se atrela intimamente com o seu contexto. Mais que uma análise textual, a análise do conteúdo é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

Durante esta investigação, o grupo foi estimulado a dialogar acerca dos seguintes aspectos: suas experiências junto a crianças deficientes; seu entendimento por deficiência e por inclusão escolar; como a escola deveria ser para trabalhar a inclusão; e se realizaram alguma formação continuada para atuarem junto a esse público.

Em geral, os diálogos iniciaram-se muito por suas experiências pessoais e profissionais na ânsia de expressar como atuam com as crianças em situação de deficiência. Depois, abordaram o item formação profissional. Os demais temas apareceram nos discursos desses participantes, em suas mensagens, que, posteriormente, foram analisados.

Vale dizer que as análises inferidas, a partir da compreensão e do que dizem os professores da Educação Infantil da EAUFPA acerca de suas práticas pedagógicas e de suas formações de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, concorrem positivamente para se observar a cultura escolar existente em

prol de avanços e necessidades de mudanças. Dessa forma, garantir uma educação para todas as crianças, sem distinção, é um processo constante de desafio e aprimoramento do trabalho realizado pela equipe investigada.

Partir-se-á agora para a exposição da análise dos dados, os quais foram categorizados por levantamento empírico e transformados em eixos temáticos, que segundo Birdin (1977) obedecem a um conjunto de técnicas para que se obtenha o resultado final, isto é, a inferência e interpretação.

No que se refere ao sigilo e à preservação da identidade dos participantes fora criado uma simbologia para os Professores de Sala Base, Professores de Sala Ambiente e Coordenadores, todos serão Participantes I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X. Em algumas transcrições, os nomes das crianças em situação de deficiência também foram substituídos por nomes fictícios, como: Sabedoria e Guardião.

Os dados coletados no grupo focal e na carta, esta enquanto dinâmica de entrecruzamento de dados, possibilitaram a construção de categorias e eixos temáticos assim definidos: Visão sobre Educação Inclusiva; Visão da formação continuada de professores; Visão acerca das práticas pedagógicas. Vale ressaltar que foram utilizados também os relatórios dos alunos acerca de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. No entanto, a observação participante não foi executada devido ao longo período de greve ocorrida do ano letivo de 2015.

É válido destacar como se estruturou a dinâmica do grupo focal: primeiramente, os participantes foram convidados a assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido para o andamento da pesquisa. Realizaram-se orientações de como se engendraria a dinâmica do grupo e reforçou-se a importância de, ao final, cada participante escrever uma carta expondo suas experiências profissionais junto a crianças em situação de deficiência indicando suas práticas e considerações, e endereçá-la a um professor de outra instituição. Inicialmente eram dez participantes, mas um participante, por motivos pessoais saiu antes de expor suas considerações.

No que tange à Visão sobre Educação Inclusiva, os integrantes do grupo focal sinalizaram, em linhas gerais, tratar-se de um processo de caminhada, uma interação por parte dos *outros*³⁴ professores, uma aprendizagem contínua, uma rede

³⁴ Esse termo “outros” faz referência a todos os professores que não atuam diretamente junto às crianças em situação de deficiência. É um termo recorrente nos discursos dos participantes indicando ampliação da participação desses “outros” no processo de atendimento dessa clientela.

de atendimento especializado, trabalho coletivo e cooperativo, dentre outras acepções.

Nos discursos, há pontuações acerca de inclusão e deficiência. Quanto à educação inclusiva, a grande questão revelada pelos professores de Educação Infantil da EAUFPA concerne à amplitude desse conceito “Porque inclusão é questão de gênero também né!”, conforme se observa no trecho:

[...] questões que dizem respeito à inclusão que não só a criança com deficiência, com síndromes, com altas habilidades, mas a criança indígena, a criança que mora na periferia, então, são processos de inclusão [...] (*Participante IX*)

Portanto, a inclusão é concebida como um processo mais amplo que o educacional, pois não está atrelada somente aos alunos com deficiência, mas também aos transtornos de toda ordem, à dificuldade de aprendizagem, bem como diz respeito aos que sofrem vulnerabilidade socioeconômica, ao quilombola, ao do campo, ao indígena, enfim, ao aluno singular que traz consigo suas cargas individuais, históricas, sociais e culturais, ou seja, a inclusão sem distinção.

Tal conceito confirma o que preconiza o Artigo 3º da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, 1990) que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade melhorando a sua qualidade com medidas efetivas para reduzir desigualdades e juntamente oferecer um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. Para tanto, destacam-se os seguintes incisos:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Contudo, esses preceitos devem estar descarregados de uma educação compensatória e sem velar a tentativa de se redimir pelo processo de exclusão durante anos a fio, por conta do mundo globalizado, homogeneizante e de gostos universais. Uma educação com fundo de transformação social, uma educação que

tem em suas mãos as rédeas do ser enquanto sujeito partícipe de seus direitos e deveres num construto social e histórico.

A deficiência aqui vista como algo para além do corpo, do corpo deficiente, do corpo com altas habilidades e superdotado ou do corpo com distúrbios de toda ordem, é um conceito que revela cunho social e não biológico, ou seja, a deficiência enquanto situação e não condição. Essa situação se revela no cotidiano escolar e no convívio social, de lazer, trabalho e educativo, enfim, é o meio que transforma uma desvantagem em impossibilidade por não oferecer mecanismo de superação ou acolhimento real de crianças com deficiência, melhor, **em situação de deficiência**, a transitarem nos espaços educacionais.

E a gente fica pensando...deficientes, autistas³⁵, quem são os deficientes? Não são! Não tem deficiências, a própria lei não os caracteriza como deficientes, caracteriza como transtornos globais do desenvolvimento e tem uns dois anos que saiu uma portaria que com muita luta dos pais de pessoas autistas, porque muitas vezes eles ficam fora das políticas, porque as pessoas com deficiência as elas tem alguns direitos, mas e o dislexo? E o hiperativo, não é deficiente, não é especial, mas não precisam também desse direito de ser incluído né?! [...] cego não é deficiente, ele tem uma deficiência, surdo não é um deficiente, eu sempre digo, **deficientes somos nós que temos déficits que não sabemos trabalhar com essas crianças.** (Participante III)

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência³⁶, que dita diretrizes e normas gerais para atender às pessoas com deficiência, em seu Art. 2º, são consideradas pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Continua em seus artigos subsequentes definindo as características das deficiências, bem como o processo de caracterização, ou seja, diagnóstico, o qual é realizado sob duas óticas, a médica e a social. Confira-se:

Art. 3º. Para o reconhecimento dos direitos de que trata esta Lei, serão consideradas as deficiências que acarretem impedimentos nas funções ou na estrutura do corpo, referentes às capacidades

³⁵ A professora se refere às crianças da educação infantil, pois ambas atendidas tem TEA.

³⁶ Documento baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU e seu Protocolo Facultativo, ratificados na forma do § 3º, artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, destinado a estabelecer as diretrizes e normas gerais, bem como os critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania plena e efetiva. Portaria SDH/PR nº 616/2012.

comunicativas, mentais, intelectuais, sensoriais ou motoras. § 1º As funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas. § 2º As estruturas do corpo são as suas partes anatômicas, tais como órgãos, membros e seus componentes.

Art. 4º. A avaliação da deficiência será médica e social. § 1º A avaliação médica da deficiência e do respectivo grau considerará as deficiências nas funções e nas estruturas do corpo. § 2º A avaliação social considerará os fatores ambientais e pessoais. § 3º As avaliações médicas e sociais considerarão a limitação do desempenho de atividades, segundo suas especificidades. [...]

Tal conceito ou percepção manifestado (a) pelos professores da EAUFPA dialoga com o que se defende neste texto, com base nas ideias de Débora Diniz (2010, 2012) sobre deficiência. Então: Quem é deficiente para o modelo social da deficiência? A professora acima se assume deficiente várias vezes quando não sabe lidar com crianças com deficiência. Seria um corpo com lesão, o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente? Novamente parafraseando esse conceito, a deficiência da professora estaria na falta de arcabouço teórico e prático, isto é, nos contextos sociais de formação continuada em serviço e das práticas pedagógicas sentidas pela professora.

O corpo da pessoa como detentora de uma deficiência incapacitante aos olhos da sociedade, quando na verdade a condição desse corpo deficiente lhe traz desvantagens diante de uma sociedade que pouco ou nada se modifica para atender às especificidades dos mais variados corpos.

Carvalho (2012) também explicita em seus discursos que, no modelo social, a deficiência torna-se um resgate da integralidade da pessoa para inseri-la em diferentes contextos (social, econômico, político e cultural). Nesse sentido complementa dizendo que:

Quando a diversidade humana é desconsiderada ou banalizada, as condições ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e, muito mais, pelas barreiras de toda ordem com que elas se deparam (p. 35).

Resgata-se também um trecho do relato de uma professora, no qual se destacou a informação inicial:

[...] **deficientes somos nós que temos déficits que não sabemos trabalhar com essas crianças.** Então ninguém olha pra nossas necessidades especiais de ensinar? Eu tenho sim uma deficiência, eu tenho sim uma necessidade especial de ensinar! Eu não sei

muitas vezes como lidar com a Sabedoria, não sei como lidar com o Guardião, muitas das vezes eu não sei lidar com menino que é hiperativo. *(Participante III)*

Esse questionamento trouxe efeito nas reações corporais dos demais participantes: com relação à referência de que os professores também possuem suas “deficiências”, quem cuida das deficiências de teoria, de prática, de conteúdos dos profissionais para poderem exercer suas práticas pedagógicas junto às crianças clientes da educação inclusiva?

A inclusão escolar é uma via de mão dupla, e nesse caso se configuram o lado do aluno e o lado do professor, pois o professor também se inclui nesse processo, pois consegue perceber que precisa se permitir estudar, experimentar para também aprender a lidar com as crianças em situação de deficiência e melhorar sua prática pedagógica.

Assim sendo, fica claro na visão do grupo que a inclusão é um eterno aprender a aprender, pois a cada ano novas crianças são recebidas no espaço da Educação Infantil, com demandas únicas e diversas, mas também é um espaço onde os professores estão tentando responder as propostas da educação inclusiva:

[...] as outras professoras assim no corredor, no momento do parque a gente vê a interação, a gente iniciou ainda não é o ideal temos os outros professores de arte, de educação física, a gente tá iniciando, eu vejo assim, uma inclusão que se inicia a gente ainda tá aprendendo com ela. É uma aprendizagem pra toda vida, mas que agente ainda precisa repensar alguns pontos. *(Participante I)*

Outro pensamento recorrente é a questão da Coordenação de Educação Inclusiva que acaba por assumir a política de inclusão de forma ainda embrionária, porém com expectativas de sucesso em que a escola ganha, os alunos ganham, bem como todos os profissionais da instituição:

A coordenação de educação inclusiva é uma coordenação, até aonde eu sei e pude perceber um pouco, não desorganizada, mas um pouco desestruturada, porque a coordenadora geral teve duas licenças seguidas, aí Juliana não é especificamente de lá, é do fundamental menor. Não tinha espaço, a coisa da reforma do espaço gerou muito problema. *(Participante II)*

[...] quando eu saí pro doutorado uma colega nossa fez um trabalho sem essa estrutura toda, sem infraestrutura, não tinha sala, recursos, agora já tem um espaço mesmo que ainda não equipado adequadamente. Então a coisa vem caminhando, houve concurso pra vir professores especializados estamos esperando, aguardando.

Eu acredito que a partir daí vá dar um salto mais qualitativo nesse direcionamento, vai auxiliar a todos nós. (*Participante VII*)

O apoio por parte dos professores especializados desempenha um papel crucial, pois não se pode esperar que todos os professores titulares de turma já sejam devidamente qualificados ou detenham saber suficiente para responder a cada necessidade específica. Nesse sentido, a Coordenação de Educação Inclusiva, atualmente está auxiliando os profissionais da escola, contudo os discursos indicam que ainda está desestruturada e ainda não consegue desempenhar seu papel efetivamente na escola por motivos diversos: ausência de coordenação, licenças médicas, estrutura inapropriada do espaço de funcionamento e falta de profissionais. Todavia, consegue firmar parcerias com as redes de serviço:

[...] quando não há esses atendimentos encaminhamos para os órgãos da prefeitura, pra escolas que atendem especificamente, a Yolanda³⁷ aqui pertinho né. Para pegar esse apoio paralelo porque nós não temos uma sala específica para atender essas crianças ainda, ta sendo dentro dos tramites burocráticos buscado isso não sei, enfim abrange muita coisa, mas eu acho que a Ed. Infantil resumindo, afunilando na EA ela tem um trabalho muito bonito vem sido construído isso passo a passo, criança a criança, interação família, essa busca é diária. (*Participante VII*)

É notória ainda a falta de estrutura solidificada entre a EAUFPA e as redes de serviço, contudo é reconhecida a busca da instituição em garantir o acesso e a permanência da criança na escola. Podemos verificar que a EAUFPA consegue atender ao firmado em várias leis quanto à existência de uma rede de instituições não governamentais estruturadas para prestar serviços de apoio à educação e à saúde da pessoa em situação de deficiência.

É oportuno frisar que essa rede preencheu um espaço, de inegável importância frente à lacuna do Estado na prestação deste atendimento, entendidos muitas vezes, como substituição à educação. Essa postura do Estado de repasse da responsabilidade contradiz o disposto no Artigo 60 da LDBEN, ao referir o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas na atuação exclusiva em educação especial, ao afirmar no parágrafo único: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento dos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas no artigo”.

³⁷ Refere-se à escola especializada UEES Prof^a Yolanda Martins e Silva.

Ainda sobre a rede de serviços, tem-se como proposta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que também ganha destaque no Estatuto da Pessoa com Deficiência³⁸ em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, Art. 41, no qual o Poder Público, em todos os níveis e modalidades de ensino deverá assegurar, criar, desenvolver, implementar e incentivar, dentre outras, “ações e programas que garantam a acessibilidade plena, o atendimento educacional especializado e o combate à discriminação”.

Pode-se destacar ainda a presença de uma sala de atendimento educacional especializado na EAUFPA vinculada à Coordenação de Educação Inclusiva a qual segundo os relatos ainda não funciona satisfatoriamente por falta de estrutura e materiais/recursos necessários, bem como quantitativo profissional adequado, a saber:

[...] agora já tem um espaço mesmo que ainda não equipado adequadamente. Então a coisa vem caminhando, houve concurso pra vir professores especializados estamos esperando, aguardando.
(Participante VII)

Segundo Carneiro (2012), o carro-chefe da Política Nacional de Educação Especial é o investimento em salas multifuncionais, espaços equipados para atender a diferentes necessidades educacionais apresentadas por alunos em situação de deficiência. Segundo a autora, observa-se no cotidiano das escolas de ensino regular que o atendimento às necessidades específicas dos alunos em tais salas não garante necessariamente sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, mesmo havendo nas escolas o profissional da educação especial e o serviço de AEE atuantes, o cotidiano escolar tem revelado a existência de inúmeros desafios.

Ainda no que concerne à promoção de uma educação inclusiva, reporta-se à questão da garantia de um cuidador para auxiliar no atendimento junto à criança em situação de deficiência, pois em vários diálogos tal conquista foi trazida à tona, tanto no grupo focal quanto na carta escrita pelos professores. Além disso, essa prática possibilitaria aos novos alunos da graduação uma experiência acadêmico-

³⁸ Posteriormente transformada na 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).

profissional. Exemplo disso, as bolsistas cuidadoras que atuaram na EAUFPA no período desta pesquisa, conforme comentaram os participantes:

[...] elas são muito boas³⁹. [...] então esse profissional que nos acompanha que também tem um trabalho diferenciado é um trabalho muito, muito necessário, eu acho que a palavra é essa muito importante que aconteça [...] (*Participante II*)

[...] um grande privilégio de contar com uma bolsista, uma estagiaria e acho que quem dá ritmo pra essas pessoas é a professora da sala né! (*Participante III*)

[...] vocês estão tendo uma oportunidade de presenciar o que é o real da inclusão. Então é um grande laboratório pra esses estagiários aqui a nossa escola, de inclusão, principalmente na educação infantil. [...] Eu acho que é uma referência, nós estamos assim com estagiários muitos da psicologia, da pedagogia e da inclusão já...e tá havendo rodízio pra eles, mais de observação que são tantos que não dá pra eles se fixarem. (*Participante VII*).

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência no inciso II, do Art. 41, está prevista a disponibilização de cuidadores na escola e, por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu inciso XVI, do Art. 28, destaca a oferta de profissionais de apoio e alerta a questão da formação desse profissional em outro inciso.

Acerca da Visão Formação Continuada de Professores, destacam-se temas recorrentes nos diálogos dos professores participantes, tais como: interesse em estudar o assunto; escola como papel importante na formação do professor; falta de acúmulo teórico, formação individualizada.

De certo, a educação deve ser pensada e praticada numa aliança estreita diante das teorias educacionais, no que tange ao processo de construção e aprimoramento teórico por meio e a partir de sua própria prática. No chão da escola, a cultura do trabalho que se almeja é justamente a possibilidade de dialogar as práticas pedagógicas dos professores a fim de aperfeiçoar os entendimentos e estudos dos conceitos teóricos, acessando às inúmeras prateleiras do saber educacional, filosófico, sociológico, antropológico e de tantos outros que corroborem para o embelezamento profissional de quem faz a escola.

Como investigadora, pude perceber que os profissionais dessa equipe demonstraram suas fragilidades em decorrência da falta de arcabouço teórico ou

³⁹ Referência às bolsistas cuidadoras selecionadas e indicadas pelo Núcleo de Inclusão Social da UFPA (NIS) vinculado a Pró-Reitoria de ensino de Graduação da UFPA (PROEG).

como relatado por uma participante: “[...] e ai eu penso que a escola, independente de ser aqui, qualquer escola, ela tem a grande responsabilidade nessa questão do acúmulo teórico garantir espaços de troca”, ou seja, a escola também é responsável pelo acúmulo teórico e pela orientação da prática pedagógica de seus professores.

Talvez tenha que avançar um pouco mais a questão da oferta né, daquilo que haja que deva ser pra escola né, enfim. E esse trabalho que pra mim falta muito (...) garantir momentos de formação que permitam essa troca, a socialização também é fundamental. Mas tem o acumulo teórico fazer uma fundamentação teórica pra orientar a tua prática é, eu vejo assim como outras questões que dizem respeito a inclusão que não só a criança com deficiência [...].
(*Participante IX*).

Verifica-se uma incoerência entre discurso e prática, pois o sistema educacional que versa a inclusão escolar destaca uma política de educação especial que atenda às necessidades do aluno, prevista do mesmo modo na Lei 9.394/96, mas que não garante, na prática, a formação continuada aos professores para melhor trabalhar nesta nova perspectiva. Isso acarreta temores de diversas maneiras no trato do processo educativo das crianças em situação de deficiência no espaço escolar, como angústias, sentimentos de incapacidade, de medo e desespero, como afirmado pelos professores investigados.

São os pequeninos, que aprendem de uma forma ainda mais singular, que nos ensinam a lidar com nossos medos e, sobretudo, que nosso trabalho é assim, cheio de descobertas, e que dar as mãos entre nós é o melhor caminho para seguir em frente.
(*Participante IX*- trecho da carta).

[...] é nossa menina das músicas, das canções. Tem sido um desafio trabalhar com Sabedoria. Não pela comunicação ou dificuldade de aprendizagem que Sabedoria apresenta. E sim, em perceber de que forma nós enquanto educadores estamos verdadeiramente contribuindo para formação de nossas crianças. A dádiva em poder conviver e se relacionar com semelhante tão especial e rico como ela. (*Participante III* – trecho do relatório de aprendizado da criança).

Percebe-se que em todos os discursos há certo ranço por parte dos envolvidos em relação às formações, tanto as iniciais quanto as continuadas ou em serviço, pois elucidam que a escola oferece essas formações, contudo não atendem aos anseios desses profissionais. Por entre os discursos, pode-se verificar que as formações são um tanto quanto turísticas, ocorrendo de forma sazonal. Confira-se o seguinte relato acerca das formações na EAUFGPA:

[...] eu participei, qual foi a crítica e os apontamentos feitos na mesa: que geralmente essas formações feitas pela COPEX e agora pela coordenação (**referia-se a coordenação de inclusão**) é muito relato de experiência e relato de experiência não contribui muito pra prática pedagógica do cotidiano do professor. Então o que as bolsistas que foram, os professores que foram, a comunidade como um todo – trazer formadores, não que nós estejamos precisando uma receita de bolo que não é o caso – com mais experiências, mas formadores além de trazer experiências eles trazem a literatura que de certa forma tá contribuindo de forma qualitativa, ele traz instrumentos, ele traz protocolos, coisas pra você entender e depois intervir são dois momentos diferentes. É algo que eu não sei se já foi conseguido, se já foi pensado. (*Participante II*)

Bottega (2007) salienta que as atividades de formação em serviço possuem uma longa tradição quanto à oferta de cursos esporádicos aos professores. Da forma como têm sido desenvolvidos, esses cursos se aproximam do conceito de *Aperfeiçoamento*, no sentido de uma formação com objetivo de tornar perfeito, completar para um fazer perfeito, como se houvesse uma abordagem certa de se fazer o ensino dado ou transferido ao professor. Diante dessa forma de formação, a história do grupo de docentes, a dos fazeres que, comprovadamente, deram e dão certo, o coletivo e, mais séria ainda, a ideia de “construção” - que se faz aliada às histórias de vida e às condições de trabalho na escola -, são desmerecidas pelas instituições formativas.

É válido ressaltar que, embora fique evidente a necessidade expressa nas falas dos professores acerca da formação em serviço direcionada à educação inclusiva, a equipe como um todo atribui como positivo o caminho traçado no espaço da Coordenação de Educação Infantil:

Então eu acho que ainda falta pra gente, eu me sinto com essa carência de formação, mas em relação as trocas, as experiências, eu acho que é todo dia que acontece e todo dia a gente faz essa troca. Acho que aqui pra o que se propõe a EA ela consegue atingir o objetivo que é ser um laboratório pedagógico né, de modo geral porque garante essas condições que agente precisa que é a questão do bolsista, de ter um momento de planejamento, que é a hora pedagógica, os espaços de troca, os momentos de formação, eu acho que dá conta, garante esses espaços pra gente, pra gente fazer um trabalho de qualidade, pra nossa formação né, garante esses espaços da formação, tanto para o professor ir buscar como, nós somos muito livres pra ir buscar aquilo que é necessário. (*Participante IX*).

Nos dizeres dos professores, evidencia-se a busca por atualizações teóricas de forma individual a fim de vivificarem suas práticas pedagógicas no cotidiano da escola junto às crianças em situação de deficiência. No diálogo do grupo focal, os participantes deixavam transparente a relação entre a ausência de formações específicas e suas práticas, mas com um ar de busca de superação por conta da ausência de oferta por parte da escola “[...] o Guardião⁴⁰ é meu laboratório, eu digo isso. Às formações que eu tenho ido. O que eu tenho pesquisado. O que eu tenho lido [...]”. O trecho abaixo reforça ainda mais a ideia aqui referenciada:

As meninas buscando informações todas elas, as meninas do pré II que sabem que vão receber agora as crianças, como é que a gente vai receber, procura artigo e passa artigo uma pra outra, leiam isso leiam aqui. Então essa busca, essa união tá fazendo com que a gente consiga acertar, tá longe ainda pra chegar na perfeição tá na estrada ainda, não agente vai conseguir chegar lá sim. (*Participante VIII*).

Evidenciou-se nos discursos que a EAUFPA, mesmo antes da obrigatoriedade da lei de matricular e atender alunos com deficiência, já era realizado atendimento a essa clientela, contudo sem teoria ou prática necessária, estrutura física de acessibilidade ou de materiais/recursos.

Entende-se que os conhecimentos a respeito do ensino de crianças com deficiência devem abranger todos os profissionais envolvidos e atuantes na escola e não direcionado a alguns “especialistas”. Na EAUFPA, as formações ocorrem de forma muito generalizada com oferta que não atinge todos os professores e estes acabam por si mesmos financiando suas “especializações” nas áreas de conhecimento que necessitam ao longo de suas trajetórias profissionais.

A inclusão só poderá ser realmente compreendida na sua verdadeira importância quando envolver o comprometimento do sistema educacional e sociedade como um todo. (*Participante IV* – trecho da carta).

A resignificação do papel da escola passa por uma nova compreensão do trabalho pedagógico, antes responsabilidade exclusiva do professor, que passa a ser tarefa de todos os que constituem a comunidade escolar, trabalhadores docentes e não docentes: gestores, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, professores, porteiros, merendeiras. E a existência de profissionais qualificados é condição essencial para o sucesso da escola nessa vertente inclusiva

⁴⁰ Nome fictício da criança em situação de deficiência, a quem os participantes do Grupo Focal se referiram naquele momento.

de todos sem distinção e diferenciação. Não obstante, a questão da formação continuada não pode se concretizar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e, por sua vez, o trabalho do professor conectado com o comprometimento do sistema educacional e da sociedade, como a professora se referiu em sua carta.

Portanto, cabem à equipe gestora as iniciativas de estimular a formação inicial e continuada em serviço desses profissionais, mediante cursos de ampliação e atualização dos conhecimentos específico e técnico-pedagógico. A qualidade do trabalho do professor está vinculada a uma série de condições, tais como: tamanho das turmas atendidas, horário de trabalho, tempo disponível para preparação das aulas, presença de profissional preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, qualidade dos recursos didáticos existentes na escola e local próprio para reuniões de estudo.

Salienta-se que a LDBEN prevê em suas diretrizes professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos com necessidade especiais⁴¹ nas classes comuns, bem como formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu inciso XI, do Art. 28.

A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduzam a uma prática pedagógica acolhedora, ou seja, os professores nesse percurso da inclusão irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir de suas experiências anteriores (FIGUEIREDO, 2009, p. 144).

O documento da escola explicita a necessidade de formação dos professores e funcionários em geral da EAUFPA, bem como a adoção de estratégias para melhor atender ao paradigma da inclusão, conforme o Projeto Pedagógico (2014, p. 27):

Além disso, temos consciência da real necessidade de investimentos na formação dos professores e demais funcionários da Unidade para que possam projetar e efetivar suas ações direcionadas para a inclusão de todos os alunos. [...] Diante do exposto, ratificamos que tal Unidade Acadêmica deverá direcionar ações e metas à inclusão. Faz-se necessário, portanto, ratificar a necessidade de adaptações curriculares e avaliações diferenciadas visando assim, a inclusão na

⁴¹ Termo utilizado na LDBEN 9394/96.

EBTT, pois temos a convicção de que o PP da EA deve priorizar a Educação Inclusiva para todos e todas que pertençam a essa Unidade, a partir da compreensão de suas singularidades, suas diversidades, suas limitações e da valorização de suas potencialidades.

Corroborando com Victor (2009), um caminho para rever o panorama do atendimento à criança em situação de deficiência é pensar a formação desses profissionais, considerando-os coparticipantes das investigações realizadas no contexto da escola. Pensar conjuntamente suas problemáticas e procurar soluções com base em experiências, fundamentações teóricas e trabalhos científicos produzidos sobre o objeto de análise do grupo, o caminho do diálogo experienciado talvez seja uma atitude significativa para a transformação cultural nas escolas regulares.

O estudo deve ser realizado no chão da escola, a formação em serviço e a aprendizagem permanente devem ser ações propulsoras de uma escola inclusiva, acolhendo de fato as diferenças e deficiências, uma vez que a formação em serviço é de cunho individual, e o coletivo é apenas para troca de experiências, pois a utilização de esquemas de “representantes” ou “multiplicadores” não funciona muito bem quando o aprendizado é intrínseco a pessoa, ninguém aprende por ninguém (SANTOS, 2009).

Entende-se que a formação continuada em serviço, como forma de capacitação docente, vem contribuir com maior segurança e competência para os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, neste caso, a questão da formação para a educação inclusiva. Além de levar o professor a refletir sobre a possibilidade de crescimento individual e profissional que essa formação poderá lhe proporcionar e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Ao concordar com a pesquisa de Duek e Oliveira (2005), cujo trabalho foi desenvolvido sob o olhar da história de vida de uma educadora infantil, revela-se que a pessoa do docente não está dissociada da profissional que está se constituindo, trazendo um conceito de formação não só como uma aprendizagem moldada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também aliado à construção vital de si próprio. Embora não tenham sido evidenciadas de forma direta nos relatos da professora investigada, a mesma deixa transparecer que suas vivências anteriores junto a pessoas com deficiência facilitaram de alguma forma

sua aceitação em trabalhar com crianças com deficiência. Todavia, ainda no discurso dessa docente, foi percebida a extrema necessidade de capacitação profissional reforçando a ideia de que não há incentivo e que seu aprimoramento profissional depende basicamente de si mesma, de seus interesses. Em seus estudos, revela-se que a troca entre os profissionais acerca de seu fazer e suas práticas oferece um salto para melhor atender a crianças em situação de deficiência.

A formação continuada oportuniza aos educadores constituírem-se como sujeitos do próprio conhecimento, acredita-se que possa favorecer um processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, proporcionadas pelas reflexões sobre a ação profissional e pelos novos meios de se desenvolver o trabalho pedagógico.

No que tange à Visão acerca das práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, destacam-se principalmente a prática de uma atitude de pesquisador, adoção da observação da criança e a troca de diálogo e de experiências, pedagogia centrada na afetividade e amor.

Pode-se perceber que os professores da Educação Infantil da EAUFPA possuem plena clareza de que suas práticas pedagógicas para atender a crianças em situação de deficiência estão diretamente ligadas à interação positiva que os professores demonstram em relação à criança com deficiência e ao compartilhamento das responsabilidades atreladas à respectiva criança entre e pela equipe, pois a criança é um ser pertencente à escola, à Educação Infantil e não ao(a) professor(a) de sala base ou sala ambiente.

E também o que eu vejo a equipe que o Guardião não é da Participante I, o Guardião é de todos nós, não tem um aqui, (...) que não acolha essas duas crianças com o coração, fazendo de tudo pra que eles progridam pra que eles cresçam mais ainda no caminhar deles. Então a equipe inteira se envolve muito com os dois, a equipe inteira, agora vem mais dois esse ano, tá crescendo e agente tá aprendendo. (*Participante VIII*)

Atrelado a isso, há segundo o relato, a unicidade entre a equipe refletindo diretamente nas crianças em situação de deficiência, pois estas têm nas pessoas da equipe a referência profissional enquanto ser pertencente àquele grupo, como um todo, e não apenas sentindo segurança e confiança no “seu/sua professor(a)” de sala base.

[...] a gente percebe que eles têm a gente como referência. Eu acho que quando a gente tem isso entre nós, e a gente consegue reconhecer isso entre a gente é uma coisa, mas quando a gente

consegue perceber na criança que ela tem todos nós como referência é muito bacana, eu acho que é o principal. Aí vem a coesão, eu vejo que a Sabedoria me procura como uma referência, eu vejo que o Guardiã me procura, ele dá a mão, ele quer ir lá comigo, ele quer ir lá na minha sala, assim como a própria interação com as bolsistas, ele procura você. Eles têm na gente, em todos os adultos nesse espaço, eles têm uma referência e isso é fundamental porque eles não são dependentes da Participante I⁴², a Sabedoria não é dependente da Participante III⁴³, nem o Guardiã da Participante I e isso é o principal, ou seja, isso é fruto de um trabalho coletivo mesmo. (*Participante V*).

Uma prática pedagógica evidente, relatada e reforçada por todos do grupo é a da observação, todos sem exceção, especialmente professor de sala base que atende às crianças em questão e os professores de sala ambiente, utilizaram o processo de “olhar com outros olhos” o que as crianças demandavam, percebendo e analisando suas especificidades para, então, traçar um processo de aprendizagem percebendo a criança a partir de si mesma em suas rotinas e próprias ações.

O primeiro momento na verdade eu fiquei meio que só observando, conversando tando junto, me relacionando, mas mais observando e a partir dessas observações é que começaram a surgir elementos para construir um trabalhar com ele, materiais pedagógicos, então foi muito a partir da criança, das especificidades dela, o que ela precisava, das demandas que ela trouxe pra cá. (*Participante I*).

Aí sempre muito preocupado, às vezes fico pensando, a Sabedoria, ela tem uma resistência, de ficar de ficar de fora, então, bora tentar trazer essa criança. Tive que observar um pouco mais, observar um pouco mais a criança, perceber um pouco mais como é o comportamento, ver como é o comportamento, ver a resposta que ela te dá em relação às atividades que tu exercitas. (*Participante VI*).

Ou seja, fora praticado aqui um trabalho pedagógico e investigativo centrado na criança, cuja pesquisa no cotidiano foi revelada em decorrência das atitudes discentes diante da realidade. Para isso, a professora realizou questionamentos sistemáticos e críticos acerca da criança em situação de deficiência. Segundo Demo (1994, p. 34), “no dia a dia das pessoas, a pesquisa, como expressão educativa, significa a capacidade de andar de olhos abertos, de ler criticamente a realidade, reconstruir as condições de participação histórica, informar-se adequadamente”.

Depois vi que era esse o caminho mesmo de insistência, e dentro da minha formação tive assim que voltar um olhar para o que estudei, pro que eu li na graduação e aí retomei muito o que Paulo Freire nos

⁴², ⁴³ Nomenclatura escolhida para participantes do grupo focal.

ensina que é essa educação amorosa voltar esse olhar para a pedagogia mesmo do amor, da afetividade, porque quando eu consegui me aproximar com esse afeto eu senti a diferença, de procurar esse olhar do Guardião, no caso, transmitindo afeto, transmitindo carinho e a partir disso eu senti retorno. (*Participante I*).

Os participantes do grupo possuem como referência a observação como processo investigativo acerca de suas crianças, especialmente as em situação de deficiência, pois além da falta de experiência atribui-se, como fora citado e relatado anteriormente, a questão da falta de formação.

Eu tive a experiência quando eu fui substituta de receber uma criança que nós não tínhamos o diagnóstico ainda (...) nós apenas desconfiávamos que fosse autismo. (...) nós fomos descobrindo a forma como trabalhar, (...) e o que nós utilizamos foi observação, o comportamento dele, a gente foi observando aos poucos como ele fazia em determinadas situações, de que forma ele reagia em determinadas atividades e a gente foi descobrindo uma forma melhor de trabalhar. (*Participante IV*).

Os relatos das professoras que convivem em suas salas base com crianças em situação de deficiência são de suma importância, pois oferecem troca de experiências e direcionamento para os demais professores. Vale dizer que essas docentes são do Pré I e, no ano letivo seguinte, essas crianças frequentarão o Pré II. Leiam-se os seguintes relatos:

Então quer dizer, não existe limite pro Guardião, nessa perspectiva pedagógica, ele se permite experimentar e depois gradativamente ele aceita. E assim, outras coisas que também tem acontecido, eu não tenho isolado ele pra ele concentrar, ele tem dificuldade de concentração, mas eu tenho experienciado momentos assim, as crianças estão juntas, tá uma certa falação assim, uma conversa, mas que ele tem de tentar concentrar ali junto com elas e ele tem respondido positivamente, porque em outros momentos ele se isolava então começo a experimentar outras rotinas com ele, junto com as crianças pra que ele consiga concentrar ali também. E outra coisa, (...) há uma harmonia. A gente trabalhou, o Guardião chegou ele não ouvia, ele não podia ouvir sons, a nossa sala não é barulhenta. Então a gente fala muito baixo, a gente tenta falar baixo, tudo em função do Guardião. Então aos poucos a gente foi falando mais alto, enfim ele foi aceitando essa onda sonora. (*Participante I*).

Então gente é uma turma que tá em processo de reconhecimento de convivência de se conhecer. (**relato baseado na troca de professores e greve**). É uma turma que não é a Sabedoria, eu não tenho problema com a Sabedoria, quem me dá trabalho é a turma. Eu não consigo 10' de atenção deles na rodinha, eles não conseguem. É preciso brigar. Se não me ouvir não vai pro parquinho. É assim que eu consigo. E essa pedagogia não é a minha

pedagogia. Eu sou da pedagogia da brincadeira, do cantar roda na sala, eu tento evitar essas brincadeiras porque eles não têm limites nenhum, entendeu? Se ela tá com sede, ela não te diz pra você que ela tá com sede ela começa a chorar aí se você não entender algo ela começa a se morder é uma criança muito diferente do Guardião a especificidade dela é muito delicada. E outra coisa, a família nem tem noção disso ou não quer ter.⁴⁴ (*Participante III*)

Esses dois relatos parecem opostos, mas com uma riqueza de conteúdo quanto às práticas adotadas pelas professoras. Enquanto o primeiro relata o avanço por conta do diálogo possível com a turma em função da criança em situação de deficiência, o outro se refere à falta de diálogo com a sua turma e, por conseguinte, não consegue avanços significativos junto à criança em situação de deficiência e muito menos junto à turma. Diante disso, constata-se que o processo da educação inclusiva é compartilhado e não isolado. Logo, faz-se necessário o diálogo entre todos os agentes partícipes: crianças, professoras, família, gestores.

Colaboram com esse pensamento os estudos de Mattos e Nuernberg (2011), quando afirmam que as trocas sociais e comunicativas entre os sujeitos são essenciais para a efetiva inclusão escolar, demonstrando serem muito profícuas as interações entre os pares no contexto escolar para o desenvolvimento do educando com autismo, no caso da referida pesquisa, mas que pode ser expandido para todas as crianças em situação de deficiência, conforme se percebe no seguinte relato:

Uma característica que se mostra de forma tão rica e engrandecedora é a ajuda e carinho da turma para com ele. Sempre tentando inseri-lo e chamá-lo para atividade. (*Participante II*– trecho do relatório de atividade da criança).

Corroborando com Stainback e Stainback (1999), a sala de aula preparada para promover a aprendizagem cooperativa pode gerar relacionamentos sociais positivos, bem como a prática, o desafio e o apoio necessários para todos os alunos alargarem conhecimentos acadêmicos importantes, sendo essa escola extremamente exigente, pois o professor deverá aceitar a responsabilidade de se tornar um aprendiz e cooperativo. Essa é a escola inclusiva que requer mudança na cultura de trabalho e traz para si valores culturais inclusivos, além de transformar o

⁴⁴ Vale ressaltar que a professora em questão relatou outras práticas que orientaram para uma maior e melhor autonomia da criança em situação de deficiência, inclusive, resgatando-a para participar das atividades em sala junto aos demais colegas: “A Sabedoria se você deixar ela lá, e era assim que ela era trabalhada, bota ela num cantinho, dá um livro, ela fica lá a manhã todinha, não dá trabalho nenhum. Só que não é assim que eu quero. Então traz ela pra roda se ela ficar aqui um minuto eu ganhei o dia”. Aqui se pode perceber uma denúncia a práticas integracionistas.

contexto social em que se vive e favorecer uma educação realmente para *todos*. Além disso, os professores precisam oportunizar suporte as crianças como mecanismos para que as interações aconteçam.

Vale ressaltar que a professora Participante I, segundo seus relatos e os de outros professores de sala ambiente, goza de uma grande parceria firmada com a família da criança em situação de deficiência, o que não ocorre com a criança da outra turma da professora Participante III que, além dessa problemática, interage com várias crianças a demandarem também um olhar mais singular:

(...) e é assim não dá pra avançar porque o pai não aceitava, a culpa é da família, mas é a Sabedoria que nós temos a gente não vai julgar a família, o pai não vai virar o maior responsável, mãe não vai ganhar na mega sena pra deixar de trabalhar pra olhar a filha. Primeiro, nessa perspectiva da inclusão eu não quero focar só a Sabedoria, eu quero focar a turma Pré I que tem “n’s” casos – que tem um aluno lá que a gente não chama o menino pelo nome né, porque a mãe com raiva do marido colocou o nome do namorado no filho, aí esse menino não é criado pela mãe, aí é um meninão que tu não podes dizer não pra ele que ele vira bebê, tá! Tem um outro menino que acha que é o super homem, que é o homem aranha que acha que ele voa quero falar com a mãe, a mãe não aparece, o menino tá cheio de piolho, a mãe não aparece, a gente tá falando de inclusão, inclusão pra mim é tudo isso né?! (*Participante III*).

Embora a questão da participação da família tenha sido colocada em voga não se deve atribuir apenas a ela a culpa pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos alunos, como Varani e Silva (2010) *apud* Ferreira (2014) puderam concluir em uma pesquisa realizada em uma escola pública. A família é fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, mas ela não pode assumir sozinha, o sucesso ou fracasso, uma vez que o desempenho escolar positivo ou negativo não depende unicamente da participação/presença ou não da família na escola, fatores de outra ordem (sociais, políticos, econômicos e culturais) podem implicar, no desempenho escolar, inclusive o tipo de participação solicitado à família. Nesse sentido, o relato extraído do relatório de aprendizagem da criança em situação de deficiência revela um tipo de solicitação que facilitaria no desenvolvimento da autonomia da criança:

Compreendemos o quão é urgente e necessário ter a colaboração da família, no que se refere às atividades de rotina que precisam ser realizadas tanto na escola, quanto na casa da criança. Uma dessas atividades, por exemplo, diz respeito à alimentação. Na escola ela usa colher, prato, copo (com nosso auxílio). Em casa, ainda usa mamadeira. Esse comportamento duplo, em nada ajuda no seu desenvolvimento. (*Participante III*).

No relato a seguir, a professora aborda questões específicas na prática pedagógica quando se atende a crianças com distúrbios do comportamento ou síndromes (a professora se refere às crianças com TEA) e quando se atende a crianças com deficiências, a saber:

É, tem uma questão que é muito específica aqui que é o trabalho com as crianças com síndrome né, e que diferente duma criança que tem deficiência. Tu vais procurar fazer uma adaptação do material né, eu acho que é menos complicado trabalhar com uma criança com deficiência que tu faz adaptações né, tu constrói alguns jogos, tu fazes alguns materiais mais adequados. Eu já trabalhei com criança cega, com criança com cadeira de rodas, com crianças que tinha disgrafia, por exemplo, parece uma coisa bem simples, mas tive que né, buscar; um como neurofibromatose que eu não sabia nem o quê que era isso. Então, mas as crianças que tem síndromes, elas têm um time muito diferenciado, cada uma, e tem a ver também com o próprio acompanhamento familiar, se não tiver essa parceria a gente não avança [...].(Participante IX).

Diante do exposto, colabora com esse discurso a pesquisa de Marquezine, Leonessa e Busto (2013), segundo a qual alguns participantes pensavam estar o problema na falta de conhecimento do profissional iniciante, outros conseguiam perceber que essa era uma dificuldade que ia sendo minorada com a experiência e o estudo, mas que iria acompanhar o professor durante toda a sua vida profissional ou a de qualquer outro profissional, visto que não conseguimos dominar todos os conhecimentos da área. Afirma ainda que quando pensamos, especificamente, em situações escolares sobre as atitudes de professores em relação à inclusão escolar, os professores apresentam atitudes menos favoráveis à inclusão de alunos com distúrbios comportamentais e emocionais, porque é possível que o atendimento a este aluno exija maior complexidade técnica.

Uma questão muito peculiar que inicia e reforça a ideia de mudança na cultura escolar se evidencia no relato de uma professora, ao afirmar que os profissionais têm buscado mais, se apropriar de leituras e teorias acerca do tema inclusão, mesmo que não seja sua área, além de se colocar em voga, conforme o trecho: “[...] eu, por exemplo, nunca tinha procurado nada a respeito hoje passei a me interessar mais, procurar como lidar, que atividades trabalhar com ele, jogos e tudo mais que agente sabia que a atividade comum não iria resolver”.

Nesse contexto, percebe-se que os professores dessa instituição sinalizam uma percepção de criança concreta e pertença a um contexto social e não aquela

vinculada à criança abstrata e universal. Tem-se aqui algo que vai em direção oposta e positiva diante do paradigma da educação inclusiva quando se destaca o trabalho de Oliveira (2007), citada por Victor (2009), cuja investigação acerca da inclusão na educação infantil revelou discurso platônico e moderno ao ver a criança como uma imagem universal destoante de sujeito social e detentor de direitos e cultura própria.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas inclusivas são direcionadas a uma criança em específico e não a uma patologia, como se percebe no trecho do relatório de atividade, a seguir:

Por observarmos que o tempo do Guardião de permanência no espaço era menor, solicitando para ir à área externa, bem como o seu interesse pelos carros. Planejamos brincadeiras na área externa com os carros maiores, a qual utilizávamos quando a criança sinalizava por meio de gestos não querer mais permanecer na *sala ambiente*⁴⁵. No decorrer dos meses em atendimento à *sala*, Guardião amplia o tempo de permanência no espaço e, posteriormente, passa a permanecer no espaço até o final do atendimento. (*Participante X*⁴⁶ – Trecho do relatório de aprendizado da criança).

Desde os primórdios da civilização, a educação é a prática humana que mais se destaca por sua grande influência na existência dos homens, prática fundamental da espécie humana, que se distingue do modo de ser “cultural dos homens”, do modo ser “natural dos animais”.

Os professores dessa instituição pesquisada se sentem privilegiados por lidarem um número reduzido de crianças em suas salas de aula (realidade diferente das escolas municipais e estaduais), além de terem um número ainda mais reduzido em salas, onde se encontram alunos em situação de deficiência, ainda com a garantia de ser ter um aluno bolsista para assuntos pedagógicos e outro para exercer a função de cuidador da criança. Tal fator possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ricas para atender às especificidades das crianças como um todo.

Quanto à prática pedagógica dos professores da EAUFPA, pode-se destacar que há uma busca constante de ações que possibilitem melhores chances e estímulos às crianças em situação de deficiência. Nos diálogos, constatam-se parcerias com instituições especializadas que oferecem apoio à EAUFPA para

⁴⁵ A identificação da sala foi retirada a fim de manter o sigilo do participante.

⁴⁶ Este participante não fez parte do grupo focal por estar afastado da escola, porém seus relatórios entraram na pesquisa.

atender a essa clientela, contudo não fica claro se o processo se aplica às crianças em questão. Em contrapartida, sabe-se que tais crianças fazem atendimentos clínicos e terapêuticos, mas que também não foi explicitado se há diálogo da escola, ao menos na figura do professor, com essas redes de serviços.

Diante disso, a dimensão da cultura inclusiva possibilita criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, na qual todos são respeitados e valorizados, sendo esta comunidade inclusiva a base para que todas as crianças dessa instituição tenham êxito em suas aprendizagens. Destarte, a efetivação da diversidade nas práticas educativas prevê um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que o aluno e o professor se percebem partícipes de uma comunidade na qual possam encontrar apoio mútuo (FIGUEIREDO, 2009, p.144).

Cumprido ressaltar que os discursos de alguma forma afetaram as formas de pensar e agir dos professores em relação às suas formações e práticas pedagógicas, pois conseguiram colocar em evidência, em seus discursos, suas experiências e falta de experiências. No entanto, percebeu-se a segurança por estarem em uma coletividade que tem buscado mudar sua cultura escolar em função do paradigma da educação inclusiva a qual arrola desde a década de 1990 de forma mais institucionalizada e politicamente mais evidente.

Porém, denuncia-se ser papel da escola dar conta de tornar seus professores mais capacitados a fim de emitir respostas qualificadas aos atores da instituição, especialmente aos alunos que, vez por outra, questionam a condição de seus colegas em situação de deficiência.

Ao confrontar o relato de uma professora que em seu discurso no grupo focal externalizou sua angústia por não saber lidar com a situação com a observação que realizei presencialmente, ficou evidente a falta de conhecimento teórico para dar resposta “qualificada” ao aluno, pois a docente expressou corporalmente sua instabilidade em responder à indagação: “Professora, por que o Guardião é doido?”. Ressalte-se que os professores, em suas explicações, foram unânimes em concordar numa Pedagogia do Amor, da Afetividade, num processo de uma Pedagogia Humanizadora.

Outro traço evidenciado é que a Educação Infantil e a Inclusiva caminham juntas e que não há dificuldade de se trabalhar com essas crianças. Isso, porque

não há cobrança conteudista, prática peculiar no ensino fundamental, dando liberdade ao docente de experimentar mais, de se dedicar à observação e ao uso de práticas diversas (mais houve momento em que os professores sempre sinalizavam a produção material da criança). O fato de nunca saber quem vai chegar à educação infantil também facilita o debruçar nos desafios, pois a criança é nova no espaço. Então, a educação infantil acaba sendo a porta de entrada para conhecer os alunos e, por meio de relatórios e reuniões, torná-los visíveis no contexto escolar.

A prática pedagógica na perspectiva inclusiva na Educação Infantil da EAUFPA refere-se à individualidade e à especificidade da criança que lhes é apresentada, por meio de entrevista dialogada junto aos pais; observação constante para perceber e enxergar as demandas das crianças e a liberdade de experimentar alicerçados em teorias condizentes com as especificidades elencadas. Ou seja, “na escola inclusiva, o professor deve ser especialista nos aprendizes” (CARVALHO, 2014, p. 29) e não em uma categoria de alunos que possuem características comuns: cegos, surdos, autistas, deficiente intelectual. Nesse sentido, segue um trecho, no qual a professora do Pré I expõe como exerce sua prática junto à criança com deficiência:

Criança instigante, inspiradora de práticas pedagógicas inclusivas, têm dificuldades de se expressar, necessita de intervenção psicopedagógica, tendo atividades desenvolvidas por meio da música, de imagens e atividades táteis. [...] Às vezes abordamos um determinado tema e ela parece não compreender nada do que estamos falando. Não se manifesta naquele momento, passam os dias e de repente, ouvimos dela uma palavra, uma frase do tema, antes abordado. Quando isso acontece, imediatamente retornamos ao tema e passamos a dialogar com ela, ela sempre nos responde com um sorriso. Respeitamos o seu tempo e isso é muito importante. *(Participante III)*.

Demo citado por Carvalho (2014) afirma que os estudos sobre a dinâmica na sala de aula revelam que o trabalho individualizado e individualizante vem cedendo às tarefas cooperativas, isto é, o professor se percebe enquanto “profissional de aprendizagem” e não como “profissional do ensino”. Assim como se percebeu no trecho acima, quando a professora acentua o fato de aproveitar o momento em que a criança externalizou seu conhecimento.

A inclusão é uma força cultural que possibilita a renovação da escola e, para isso ocorrer, as pessoas envolvidas no processo

- 1) Percebem divergências entre o que eles querem fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas; e
- 2) Adaptam esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos para a inclusão (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 49).

Nesse sentido, a mudança na cultura da escola aparece no cotidiano do chão da instituição com o compartilhamento dos benefícios de um trabalho cooperativo: mudanças nas descrições das tarefas, nos dispositivos para a supervisão e nas condições de trabalho, ou seja, uma execução de aprendizagem centrada no diálogo e na perspectiva colaborativa em que o coletivo interage, integra e discute as possibilidades de sucesso da inclusão de crianças em situação de deficiência.

Nas entrelinhas dos discursos, os docentes denunciam que temem como as crianças são recebidas no ensino fundamental, pois não há um trabalho coletivo “o aluno é do professor” e “ele que se vire”. O trabalho na Educação Infantil precisa avançar mais, especialmente devido às inseguranças teóricas e práticas, contudo segundo o grupo investigado os caminhos para uma inclusão na referida escola e nível de ensino, tal processo ocorre de forma a dar os primeiros passos, a passos lentos, mas fortes e contínuos.

Os professores, especialmente aqueles que vieram do ensino fundamental e que são de sala ambiente, pois ministram aulas no ensino fundamental e educação infantil, abordam a questão de que a coordenação de educação infantil estabelece um diálogo com os professores que adentram no espaço informando acerca das especificidades do nível de ensino, bem como das crianças de todas as salas de aula inclusive as em situação de deficiência, fato que não ocorre no ensino fundamental, pois o professor descobre por si só as especificidades dos alunos em situação de deficiência.

Para Mantoan (2003, p. 67), “a inclusão não prevê a inclusão de práticas de ensino escolar específicas 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”.

Assim como Carvalho (2014), concorda-se com a necessidade de se mudar ou substituir a visão do modelo centrado no defeito para o modelo ambiental e social, sem que haja polarização desses modelos, para que um não impeça o outro,

tornando-os incompatíveis, propondo assim um estado de interação complexa e constante.

É válido reiterar que conhecer singularmente a criança, em suas necessidades, especificidades individuais e sociais (incluindo-se família, condições econômicas e ambientais), é, sem dúvida, favorecer a interação entre a escola na figura dos professores e a criança em seu processo de aprendizagem.

No chão da escola, a cultura do trabalho que se almeja é justamente a possibilidade de dialogar as práticas pedagógicas dos professores a fim de aperfeiçoar os entendimentos e estudos acerca dos conceitos teóricos, acessando as inúmeras prateleiras do saber educacional, filosófico, sociológico, antropológico e de tantos outros que corroborem para o embelezamento profissional de quem faz a escola.

Convém ressaltar que cada corrente teórica faz relação direta com o momento histórico da própria sociedade, portanto, pensar em fazer educação está atrelado ao contexto da sociedade vigente, sendo o processo de humanização do homem e transformação social aspecto importante no papel educativo, não unicamente.

No que diz respeito ao pensamento educacional sobre educação inclusiva, as correntes históricas na área da educação que em sua essência foram excludentes, fizeram-se importantes para se enxergar a possibilidade da inclusão, sobretudo, onde a educação era destinada aos homens livres e que não precisavam se preocupar com a sobrevivência, papel este destinado aos guerreiros escravos constituintes de classes inferiores. Assim, Paidéia preconizava a formação do corpo e do espírito do homem, em Esparta, o corpo; em Atenas, o espírito.

É importante perceber que a educação historicamente em nada fora inclusiva e que atualmente ganha visibilidade e força devido à inclusão estar implícita nos ideais democráticos. A proposta da educação inclusiva tem ganhado simpatizantes, como pais, educadores e a sociedade de maneira geral. Reforça-se, é importante o apoio de todos.

Embora a inclusão de todos ao acesso e à permanência na escola esteja preconizada em tais ideais, ainda se vê uma parcela mínima no seio da escola, especialmente aqueles que são julgados inferiores (por sua raça, gênero, deficiência).

A educação inclusiva é para além das deficiências, todavia a maioria das pessoas e profissionais a concebem como aquela direcionada às pessoas deficientes, quando está direcionada a todos sem distinção. Contraditoriamente, as identidades e nomenclaturas se fazem presentes, trazendo consigo a discriminação e exclusão por meio das adjetivações.

O processo de educação inclusiva na condução de práticas pedagógicas inclusivas possui um grande entrave interno e conceitual, pois a sociedade aprendeu a cultura da normalidade e, o que é diferente desta e desestabiliza o padrão estabelecido. Porém, esse desvio é positivo quando os profissionais envolvidos afirmam compromisso com a oferta e permanência de crianças em situação de deficiência na escola. Para tanto, a formação continuada em serviço faz-se necessária, no entanto, para que ela ocorra, a relação entre teoria e prática deve acontecer conscientemente, num esforço intelectual do pensamento e da reflexão, a fim de se planejar as etapas previstas nas teorias ou na teoria que se deseja assumir e em um processo avaliativo dessas práticas por nós implementadas, isto é, se estão adequadas às nossas intenções teóricas. Assim, conhecimento e experiência auxiliam na compreensão sobre nossa prática.

Este trabalho investigativo intencionava verificar até que ponto a função social e política da formação de professores garantiam práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. No decorrer desse processo, percebeu-se que as leis estão postas, os decretos e as normativas a cada tempo são lançados com o intuito de especificar o trabalho educativo do professor para atender à demanda da educação inclusiva figurada nas pessoas em situação de deficiência. Nesse sentido, entende-se que a formação continuada deve estar atrelada à prática pedagógica numa relação dialógica e não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou de técnicas). Desse modo, torna-se um trabalho de refletividade crítica sobre a prática e de construção/reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

A lente investigativa possibilitou-me enxergar que os professores da escola pesquisada requerem práticas mais qualificadas e condizentes com suas novas realidades e, para isso, as formações em serviço são as possibilidades mais ricas e eficientes diante desse processo inclusivo na EAUFPA. Ao eleger a formação continuada realizada no cotidiano da escola ou “em serviço”, a escola investe

diretamente nos seus professores de acordo com a realidade da instituição e as necessidades levantadas por todos que dela fazem parte. Ainda nesse sentido, a equipe gestora pode ser uma grande incentivadora da formação continuada quando estimula e valoriza essa atitude por parte do educador, em contrapartida, pode ser um empecilho ao negar ao professor o espaço de estudo e a reflexão, tanto dentro como fora da instituição educacional.

O TRAJETO CONTINUA

A chamada para o fechamento deste estudo está longe de se ser com um ponto final. O ponto de finalização é apenas desta dissertação a qual vem mais para contribuir como veículo de troca e devolutiva à sociedade acadêmica e profissional, especialmente aos que fizeram parte desta pesquisa, os profissionais de educação infantil da EAUFPA.

O presente trabalho teve como ponto de partida anseios e angústias muito pessoais que, ao longo da pesquisa, foram compartilhados por todos os profissionais participantes da investigação.

Longe de fazer fechamentos finais, o objetivo maior desta escritura foi fomentar o que se entende por educação inclusiva na educação infantil, para além dos ditames legais e, para além disso, refletir as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação infantil.

Durante essa caminhada, acreditava-se piamente em encontrar o caos, contudo, constatou-se a possibilidade do querer fazer, do sentir e do experimentar a educação inclusiva. Diante disso, este trabalho é uma contribuição para aqueles que buscam melhores formas de se fazer uma educação de qualidade, sem se esquecer de que, para isso, fazem-se necessária a mudança de atitudes, a mudança de paradigmas, a mudança de culturas – mudar a cultura de trabalho no chão da escola – assim se conseguirá exercer, lado a lado e sem medo de tentar acertar, o ofício de ser professor da aprendizagem!

Apropriou-se da concepção de inclusão de Beyer (2006, p. 75) ao demarcar que “para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém, apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas”. Dessa forma, cabe à escola se apropriar desse conceito de forma efetiva e promover discussões formativas e reflexões de suas práticas a fim de favorecer o desenvolvimento pleno e integral de quem atende.

Nesse sentido, a EAUFPA, na figura dos professores da Educação Infantil, expõe com todas as letras as suas necessidades diante de suas formações e práticas, muito embora se perceba que a maioria dos professores possuam pós-graduações em áreas que favorecem o atendimento às crianças em situação de deficiência, como atesta o quadro do perfil dos profissionais dos participantes dessa pesquisa. Outro dado favorável diz respeito ao quadro de profissionais que

realmente atuam em suas áreas de formação inicial, realidade essa que muitas vezes não é a que encontramos em outras instituições escolares, a exemplo de professores licenciados em Biologia ministrando aulas de matemática por ausência de profissionais da disciplina.

A escola, como instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana, portanto, de transformação social. Nesse contexto, o papel político da escola, bem como o seu papel pedagógico, além de dimensionar a prática pedagógica em todas as suas características e determinantes, com intencionalidade e coerência, tem como finalidade garantir que o processo de ensino - aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária diante a educação inclusiva.

Corroborando com Mesquita (2013), percebe-se no âmbito educacional a inclusão como um princípio orientador da escola, materializado por meio de práticas responsáveis e comprometidas com a garantia também do acesso ao currículo, ao conhecimento, pelos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar. Nesse aspecto, a inclusão educacional configura-se como base da organização da escola em seus diversos âmbitos (gestão, coordenação, docência) e em suas diferentes dimensões (jurídica, administrativa, financeira, infraestrutural e pedagógica), com o objetivo de qualificar o processo ensino-aprendizagem, valorizando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Por esse prisma, e com base no que se analisou, a educação infantil da EAUFPA tem buscado acertar no que diz respeito ao oferecimento de uma educação inclusiva as crianças em situação de deficiência, embora ainda não saibam exatamente como lidar com tal clientela por falta de arcabouço teórico e prático, reclamado à escola enquanto gestora e com a função de disponibilizar formações direcionadas ao público-alvo da educação inclusiva, fato este assumido individualmente pelos professores e professoras deste nível de ensino.

Corroborando com Verdum (2013), ao afirmar que a prática pedagógica possa assumir variados significados, ou seja, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia. A autora inspira-se em Freire (1986), ao conceber a prática

pedagógica adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Nessa perspectiva dialógica afirmamos que:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999, p.159).

Então, conforme destaca Fernandes (1999), a aula se constitui num espaço-tempo onde transitam diferentes histórias, formando uma teia de relações, em que conflitos, encontros e desencontros acontecem assim como possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas.

Saliento e problematizo que as formações que esses professores vêm conquistando ficam muito compartimentalizadas, direcionadas a suas práticas pedagógicas isoladas em suas aulas como fora sinalizado em discursos no grupo focal, em que um dos participantes relatou sua satisfação ao ver o trabalho executado pelas professoras de sala base com crianças em situação de deficiência. O participante afirmou até se espelhar nessas professoras e reconheceu não ter a mesma prática em suas aulas com as respectivas crianças, mas que assumia a sala de uma das professoras como seu laboratório de estudo e de conhecimento.

Frente a esse fato, ressalto que os profissionais dessa instituição têm vontade de acertar, vontade de buscar conhecimento que os auxiliem nessa empreitada, realizando de forma responsável suas práticas aliadas especialmente à grande vantagem que a EAUFPA tem oferecido enquanto conquistas: bolsistas-cuidadores nas salas de aula, concurso público para profissionais especializados em Educação Inclusiva e a possibilidade de serem autônomos em suas ações.

Foi possível perceber suas convicções pedagógicas às vezes sem muita certeza da fundamentação teórica, como no momento em que uma das professoras escreveu em sua carta que, após várias observações da rotina da criança, percebeu que a mesma atendia a comandos por meio de figuras. Contudo, não se pode desmerecer em nada o trabalho desses profissionais, pois buscam diferentes materiais e recursos pedagógicos para atenderem às crianças em situação de deficiência em suas trajetórias profissionais.

Atualmente, a EAUFPA possui dois alunos público-alvo da educação inclusiva e a cada ano letivo abrem-se duas vagas/cota para criança com deficiência, ou seja, todo ano, a partir de 2015, existirão, no mínimo⁴⁷, quatro crianças em situação de deficiência e, portanto, os profissionais da educação infantil a todo ano terão de se apropriarem de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas que os possibilitem atender a esse público e mais, deverão traçar como prioridade as discussões reflexivas junto ao corpo docente desse nível de ensino e na escola como um todo, pois logo, logo essas crianças serão atendidas no ensino fundamental e em níveis subsequentes.

Ao problematizar o espaço reflexivo como meio de troca de experiências não apenas de cunho reclamativo nos conselhos de classe, mas de forma a realizar estudo de caso, de lançamentos de propostas, de apontamentos dos acertos e nas tentativas de acertos, costumo dizer que não erramos, apenas tentamos acertar, pois tais atitudes fortalecem e enriquecem as práticas pedagógicas.

Os profissionais investigados denunciaram a falta de formação continuada e em alguns momentos pude perceber seus interesses em formações como mera capacitação teórica para depois exercerem a prática. Contudo, segundo os estudos aqui traçados, a formação continuada é uma interligação entre teoria e prática e para se solidificarem se fazem prementes a reflexão, a experimentação e a troca de experiências no coletivo escolar por meio de relatórios e pesquisas.

Particularmente, creio muito na divulgação e na visibilidade que se deve dar à educação inclusiva realizada na instituição investigada. Dessa forma, poder-se-á ter a compreensão necessária de se estar no caminho proposto na política de inclusão e de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se, para fins deste trabalho, que os profissionais da educação infantil da EAUFPA conseguem discernir sua função enquanto agentes e construtores de uma educação para atender a crianças em situação de deficiência. Contudo, registra-se a observação de que iniciam efetivamente no caminho da oferta e garantia de vagas e matrículas dessas crianças como porta de entrada ao nível de ensino aqui investigado e de que estão problematizando o caminhar da permanência com qualidade de aprendizado que essas crianças merecem ter. Mas, com os olhos de “fora” de quem investiga, asseguro que, embora os professores em suas falas

⁴⁷ O Edital de seleção oferece 2 vagas para crianças com deficiência. Caso a criança com deficiência concorra às vagas abertas, ter-se-ão mais crianças com deficiência a cada ano letivo.

tracem sentimentos de angústia, rancores, descrenças, desesperos e medos, demonstraram também sentimentos de dever cumprido, de satisfação, de ternura no que fazem e de possibilidades, ou seja, o trabalho por eles realizado denota efeito nem sempre positivo e/ou satisfatório devido a um conjunto de ações que fogem “aos dedos” dos professores.

Os discursos ao longo dessa pesquisa sempre apareceram um tanto quanto romantizados e encharcados de doses culpabilizadoras nas formações, sejam elas iniciais ou continuadas. Embora os professores sinalizassem caminhos lentos e contínuos quanto ao atendimento a crianças em situação de deficiência, percebeu-se que a escola investigada possui 53 anos de existência e que trabalhos voltados a essa clientela sempre aconteceram sob as diferentes formas e vários mecanismos. Em seus dizeres, os professores participantes desta pesquisa solicitam à instituição medidas mais enérgicas quanto a esse atendimento e, como foi visto ao longo do texto, formação em serviço, por meio de diálogos, estudos de caso, reuniões formativas com diferentes profissionais existentes na “rede UFPA” colaborariam substancialmente para o melhor atendimento – aos anseios dos professores e singularidades das crianças em situação de deficiência.

Assim, saliento que é preciso parar de pensar que a educação inclusiva obedece a um “modelo” estabelecido e seguido, apesar de afirmarem em seus discursos reconhecer a inexistência de modelos prontos, vinha o contraditório nas reclamações de cursos de formação mais claros, diretos. A ideia aqui é a de que somente com a prática pedagógica aliada a inúmeros processos formativos, incluindo a pesquisa, o diálogo coletivo e a reflexão compartilhada se poderá afirmar se tal prática atingiu os ditames inclusivos.

Por fim, reitero a busca sensível por parte dos professores dessa instituição que por eles mesmos tem dado conta de usar a seu favor a EAUFPA como laboratório de ensino, pesquisa e extensão, para cujo fim essa unidade de ensino está direcionada, além de engrossarem timidamente as propostas previstas em diversos estudos e leis acerca da oferta, garantia e permanência de crianças em situação de deficiência nas escolas públicas regulares.

REFEFÊNCIAS

AMARAL, Míriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BACKES, Dirce Stein. Grupo **focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O mundo da saúde, São Paulo: 2011; 35(4): 438-442.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In: **Inclusão-Revista da Educação Especial**. Ano 2, n. 2, jul/2006.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. **Formação de professores em serviço**: aspectos para discussão. Revista Trama. volume 3. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 15 out. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 11.274/2006**. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino fundamental de nove anos. Brasília: MEC, 2006.

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução CNE/CEB 04/2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 04/2010**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 6571/2008**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2**, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de abril de 1999. Seção 1, p. 97.

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 e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

BRASIL, **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em <<http://bd.camar.gov.br>> Acesso em: abril, 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012. Disponível em <<http://bd.camar.gov.br>> Acesso em: abril, 2015.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

Lei 13.005 de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: junho. 2015.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica**. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, set./dez. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

COMISSÃO ESTADUAL INTERINSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL-PARÁ. Políticas Públicas para Educação Infantil. In: **Movimento Interfóruns de educação infantil no Brasil. Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002. p. 169-175.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, maio/ago. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <<http://lerparaver.com/legislacao/internacioanl-salamanca.html>> . Acesso em: mai. 2010.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/publicacoes>> . Acesso em: abr. 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. (Orgs.). **Discriminação e Deficiência**. Brasília: LetrasLivres, 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DUEK, Viviane Preichardt; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: ressignificando a formação pessoal e profissional da educadora infantil**. Revista Educação Especial, n. 25, 2005.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. **Avaliação escolar de alunos autistas**: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

FERRI, Cássia HOSTINS, Regina Célia Linhares. Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu, MG. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2605--Int.pdf>

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e educar**: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2015.

FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra. **O ensino e a aprendizagem da criança com paralisia cerebral**: ações pedagógicas possíveis no processo de alfabetização. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, maio/ago. 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciência sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

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

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CASTRO, Rosane Michelli de. **A formação de professores para a educação inclusiva**: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. Revista Educação Especial, v. 24, n. 41, set./dez. 2011.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003,12(24), 149-16.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. **A importância da pedagogia nos processos inclusivos**. Revista Educação Especial, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação - USP, 2000.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. **Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!** Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, set./dez. 2015.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUEZINE, Maria Cristina; LEONESSA, Viviane Tramontina; BUSTO, Rosângela Marques. **Professor de Educação Especial e as Dificuldades no Início da Prática Profissional**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, 2013.

MASSARO, Munique; DELIBERATO, Débora. **Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013.

MATTOS, Laura Kemp de, NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil**. Revista Educação Especial v. 24, n. 39, jan./abr. 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Gilmara Beatriz Conrado Nogueira. **Inclusão e docência na educação infantil: um estudo de caso na perspectiva Walloniana**. 2009. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2009.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MENDES, E. G. O que fazem os educadores de creches com suas crianças com necessidades educacionais especiais. **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2006, Recife. Anais do 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 2006.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura escolar. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista Educação Especial, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. **Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil**: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013.

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOCHIUTTI, Solange. **Educação infantil e cultura lúdica**: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação Contínua de Professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. **Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais**. Revista Educação Especial, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para a educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, S. Z. (Org.) **Formação de Professores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede Municipal de Ensino da Amazônia Paraense. In: CAIADO, Katia Regina Moreno et al. (Orgs.). **Professores e a Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PARÁ, Universidade Federal do Pará. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução CONSEPE N. 4.408, de 11 de junho de 2013**. Institui o Programa de Formação Continuada para Docentes, no âmbito da Universidade Federal do Pará.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela; VICARI, Rosa Maria. **Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA**: contextos em ação. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez. 2013.

PEREIRA, Paulo Celso; MATSUKURA, Thelma Simões. **Inclusão escolar e Educação Infantil**: um estudo de caso. Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, jan./abr. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; ANTUNES, Helenise Sangoi; ÁVILA, Cinthia Cardona de; OLIVEIRA, Glaucimara Pires; SILVA, Vanir Ferrão da. **Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 51, jan./abr. 2015.

RIBEIRO, Maria L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

ROCHA, Keuri Costa Carvalhais da; GARRUTTI-LOURENÇO, Erica Aparecida. **A criança com deficiência visual em situações de brincadeiras na Educação Infantil**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, maio/ago. 2015.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim, ARMELIN, Rafael Guillard. **Implementação de estratégias metodológicas junto a uma instituição para deficientes mentais**. Revista Educação Especial, v. 21, n. 32, 2008

ROSSETO, Elisabeth. **Formação do professor do atendimento educacional especializado**: a Educação Especial em questão. Revista Educação Especial, v.28, n. 51, jan./abr. 2015.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inclusão Escolar, Formação de Professores e Assessoria baseada em Habilidades Sociais Educativas**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set., 2014.

ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SÁNCHEZ GAMBÔA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBÔA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. C. T. Inclusão Escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan/abr. 2009.

SMEHA, Luciane Najar, FERREIRA, Iolete de Vlieger. **Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar**. Revista Educação Especial, v. 21, n. 31, 2008SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLIMÕES, Andréa Cristina Cunha. **Impactos da precarização do trabalho sobre a saúde das docentes da educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. **Inclusão escolar**: carências e desafios da formação e atuação profissional. Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, jan./abr. 2013.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Cláudio Roberto. A medicina como origem e a Pedagogia como meta da ação docente na educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno et al. (Orgs.). **Professores e a Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

TRISTÃO, Rosana Maria. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. 4.ed. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação v. 17, n. 50, maio-ago. 2012, p. 267-282.

VICTOR, Sônia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Lelila Regina d'Oliveira de Paula. **Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, set./dez. 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)**

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: **“A formação continuada de professores e as práticas pedagógicas inclusivas nas turmas de educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará”**, sob a orientação do professor Carlos Jorge Paixão, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo investigar de que modo a função social e política da formação continuada de professores, na perspectiva da inclusão, tem sido levada em consideração na composição das propostas curriculares e práticas pedagógicas inclusivas na EAUFPA.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um gravador. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com alguma questão, pode negar-se a respondê-la.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail tatiana@ufpa.br e/ou com o orientador da dissertação, através do e-mail carlosjpaixao@hotmail.com.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto, assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Belém, 05 de fevereiro de 2016.

ENTREVISTADO(A)

PESQUISADOR(A)

APÊNDICE 2 – SOLICITAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Belém, 05 de Maio de 2015.

De: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão

Para: Prof. Dr. Márcio Rayol – coord. Da COPEX

Solicitação

Senhor Coordenador,


Solicitamos encarecidamente que Vossa Senhoria disponibilize o espaço e os documentos relativos à Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará para consolidação do Projeto de Dissertação de Tatiana de Castro Oliveira, intitulado A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, sob minha orientação.

Atenciosamente,

PROF. DR. CARLOS JORGE PAIXÃO (PPGED/ICED-UFPA)

ANEXO

ANEXO 1: Lista de alunos encaminhados à Coordenação de Educação Especial


 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 ESCOLA DE APLICAÇÃO
 COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
 SERVIÇO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

LISTA DE ALUNOS ENCAMINHADOS A COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

DATA DE NASCIMENTO	DIAGNÓSTICO	OBSERVAÇÃO
	DISLEXIA E DISLALIA	
	(TGD) AUTISMO	Público alvo da educação especial
	TDH	
	TDH/AUTISMO?	Público alvo da educação especial
	(TGD) AUTISMO	Público alvo da educação especial
	DISTÚRBO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO	
	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DE RELACIONAMENTO	
	CID. G.40 /AGRESSIVIDADE	
06/07/2007	ANEMIA FALCIFORME	
22/03/1996	DÉFICIT DE ATENÇÃO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	

01/05/2003	TDH	
05/08/2005	DESVIO FONOLÓGICO	
	DALTÔNISMO GENÉTICO	
	ATROFIA NOS NERVOS E	
	TDA	
	TDH	
	TDH	
28/04/1999	DISTÚRBO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO E TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ESCRITA	
11/09/2000	ALTAS HABILIDADES	Público alvo da educação especial
09/09/2006	DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO	
	DISTÚRBO DE LINGUAGEM	
	BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR	
	(TGD) SÍNDROME DE ASPERGER	Público alvo da educação especial
12/01/2009	INTROVERSÃO	
05/06/2002	DESORDEM DE PROCESSAMENTO AUDITIVO E DÉFICIT DE ATENÇÃO	
02/12/1999	(TGD) SÍNDROME DE ASPERGER	Público alvo da educação especial
	DEFICIÊNCIA FÍSICA	
	ADNPM E DISTÚRBO DE LINGUAGEM	
	TRANSTORNO DE	