



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA GERVÁSIO TEIXEIRA

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DO  
ENSINO COLABORATIVO**



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

### FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020  
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

#### TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

#### **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese?

Dissertação

#### 2. Nome completo do autor: Priscila Gervásio Teixeira

Nome completo do(a) orientador(a): Dulcéria Tartuci

#### 3. Título do trabalho

Título: Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Possibilidades do Ensino Colaborativo.

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [ x ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>

[<sup>1</sup>] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

**O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.**

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor**



Documento assinado eletronicamente por **DULCERIA TARTUCI, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/07/2024, às 19:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Gervásio Teixeira, Usuário Externo**, em 05/08/2024, às 08:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0054717** e o código CRC **4C587C0C**.

PRISCILA GERVÁSIO TEIXEIRA

**Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil:  
Práticas Pedagógicas e Possibilidades do Ensino Colaborativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.  
Orientadora: Professora doutora Dulcéria Tartuci

Catalão – GO  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Teixeira, Priscila Gervásio  
Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil:  
Práticas Pedagógicas e Possibilidades do Ensino Colaborativo /  
Priscila Gervásio Teixeira. - 2024.  
195, CXCXV f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2024.  
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico,  
tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Inclusão Escolar. 2. Deficiência. 3. Prática Pedagógica. 4.  
Trabalho Colaborativo. 5. Educação Infantil. I. Tartuci, Dulcéria, orient.  
II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº. 273 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação DE PRISCILA GERVÁSIO TEIXEIRA.

Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, às 13h30min, na Sala 1 do Bloco H - Miniauditório do PPGEDUC - da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Dulcéria Tartuci - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Priscila Alvarenga Cardoso - UFU - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Priscila Gervásio Teixeira**, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da Faculdade de Educação da UFCAT, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado "Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Possibilidades do Ensino Colaborativo". A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFCAT Em transição. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

---



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Professora do Magistério Superior**, em 24/08/2023, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Wanessa Ferreira Borges, Professor do Magistério Superior**, em 24/08/2023, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Alvarenga Cardoso, Usuário Externo**, em 20/09/2023, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3986988** e o código CRC **BCBD237F**.

---

*Ao meu esposo Leandro,  
Aos meus filhos Arthur e Ana Clara,  
À minha mãe Luci e meu irmão Pablo,  
pela compreensão, apoio e incentivo nesta jornada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo da trajetória desse trabalho de mestrado foram grandes descobertas e aprendizado, mas ao mesmo tempo permeada por inúmeros desafios, alegrias, incertezas, tristezas e momentos solitários destinados a qualquer pesquisador. E para percorrer esse caminho e superar cada etapa dispus do apoio, energia positiva e força de pessoas indispensáveis nesta caminhada a quem dedico este estudo. Primeiramente a Deus, por guiar o meu caminho, me dar forças e saúde para prosseguir, principalmente nos momentos difíceis quando achei que não fosse conseguir.

Aos meus filhos Arthur e Ana Clara, grande razão do meu viver. Vocês são presentes de Deus em minha vida, sem o apoio de vocês não teria conseguido realizar essa etapa. É por vocês que todos os dias eu acordo com vontade de vencer.

Aos meus pais: Gerson (*in memoriam*) e a minha mãe Luci, pelo dom da vida e exemplo de mulher guerreira, honesta e perseverante. Agradeço, pela educação e incentivo, a você sou grata pela mulher de caráter forte e confiante que me tornei.

Meu querido irmão Pablo, pelas palavras de incentivo e exemplo de pessoa forte e batalhadora que me faz enxergar a vida com leveza e alegria. A minha irmã de coração Rita que sempre está ao meu lado, obrigada pelo apoio e ajuda com meus filhos. Você com esse jeito alegre e expressivo me fez rir nos momentos de tensão.

Um agradecimento especial ao meu marido Leandro pelo incentivo, apoio e toda paciência que teve comigo. Me desculpe pelas ausências e momentos de desespero, sem você ao meu lado me fortalecendo, não teria conseguido chegar até aqui. Seu companheirismo, tranquilidade e amor foram fundamentais para minha conquista.

Ao grupo de Estudos e Pesquisa “Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade”, coordenado pela Professora Dra. Luciana Muniz, a qual criou a Linha de Pesquisa Práticas inovadoras e criativas de apoio ao estudante público da educação especial, coliderada pela Professora Ma. Rochele Garibaldi. Obrigada a todo grupo pela troca de experiências, aprendizado e partilha de saberes que muito contribuíram para a minha pesquisa e formação profissional.

Agradeço também aos integrantes e professores do Grupo de Estudos do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN), coordenado pela prof. Dra. Dulcéria Tartuci e da Linha Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, obrigada pelos diálogos formativos e reflexões sobre a Inclusão e os processos da pesquisa colaborativa.

Aos meus colegas e professores do Programa de Pós-graduação de 2021 da UFCAT, especialmente, a Gessiene pelas trocas de leituras, experiências e diálogos durante os estudos.

Às amigas de longas aventuras, profissionalismos e reencontros Celine, Nádia e Ana Paula, presentes durante as viagens a Catalão/GO, sejam para os seminários ou disciplinas, ou momentos de terapias em grupo com conversas sobre diversos assuntos que nos proporcionaram rir, encorajar e não deixar desistir durante o percurso.

Às professoras Dra. Dulcéria, Dra. Wanessa e Dra. Maria Marta que me acolheram e proporcionaram uma visita incrível à Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar) para o Seminário de Pesquisas em 2022, onde conheci trabalhos brilhantes da Educação Especial, além de me apresentar a Enicéia Mendes, momento bastante significativo.

Aos colegas do CapEseba/UFU, especialmente a área da educação infantil minhas companheiras de trabalho que me incentivaram, substituíram e apoiaram nos momentos que precisei e sempre tiveram ao meu lado.

Não poderia deixar de citar algumas amigas que foram essenciais nesse momento, Kellen Cristina, Rochele, Analúcia e Lavine que durante esses dois anos de Pós-graduação me encorajaram a não desistir frente aos obstáculos, pois tinham sempre uma palavra amiga, consoladora e de esperança. Sem falar nas referências bibliográficas que me indicavam, a vocês só me resta uma palavra: gratidão.

A minha orientadora Dra. Dulcéria, que nunca desistiu de mim, agradeço pelos ensinamentos, paciência e dedicação. Suas orientações em todos os percursos desse trabalho foram essenciais para a fundamentação da construção da pesquisa, ensinamentos que levo para a vida.

A banca Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges e Profa. Dra. Priscila Alvarenga Cardoso, a quem tenho admiração e respeito, as suas contribuições favoreceram a melhoria do meu trabalho.

Agradeço a rede de ensino Municipal/CEMEPE e a Universidade Federal de Uberlândia/UFU, por autorizar e permitir que a pesquisa acontecesse, além das diretoras e analistas pedagógicas das instituições pelo acolhimento e disponibilidade em dialogar.

Aos participantes da pesquisa professores e profissionais de apoio que me acolheram com respeito e comprometimento com a pesquisa. Agradeço pela parceria e construção do conhecimento acerca da investigação.

*“As crianças com qualquer deficiência, independente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais são crianças que têm necessidade e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, algumas vezes, de forma diferente. Essa forma diferente de ser e agir é que as torna ser único, singular.”*

*Marilda Bruno*

## RESUMO

TEIXEIRA, P. G. **Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Possibilidades do Ensino Colaborativo.** 2023. Dissertação. Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2023.

A inclusão escolar de crianças com deficiência tem sido um dos principais pontos de discussão no ambiente escolar, visando refletir acerca das demandas e necessidades apresentadas pelos estudantes para garantir o direito, acesso e permanência numa escola de qualidade. É neste contexto que se busca entender a importância de a criança com deficiência ter uma vivência significativa na escola e como os professores e profissionais de apoio podem contribuir para uma prática pedagógica que atenda as especificidades das crianças, num trabalho colaborativo que envolva a todos sem distinção. Nesse sentido, levantou-se a seguinte problemática: como os professores do Atendimento Educacional Especializado, os da classe comum e profissionais de apoio articulam suas práticas pedagógicas para as aprendizagens das crianças com deficiência na Educação Infantil? Tendo tal fato como indagação, tem-se como objetivo compreender a organização e articulação da prática pedagógica do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e da Classe comum para as aprendizagens das crianças com deficiência e as possibilidades de trabalho colaborativo na Educação Infantil. As discussões basearam-se na teoria histórico-cultural de Vygotski com ênfase nos conceitos de Defectologia para a compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência. As instituições pesquisadas foram três (3) escolas que atendem a Educação Infantil na cidade de Uberlândia/MG, duas da rede municipal e uma da Rede Federal de Ensino. A pesquisa contou com 12 participantes, seis (6) professores da sala comum, dois (2) professores do AEE e quatro (4) profissionais de apoio. Os dados foram registrados por meio de gravações de áudio e coletados via entrevistas semiestruturadas individuais e nos momentos das sessões reflexivas, sendo seis (6) sessões reflexivas com temáticas que envolveram a inclusão escolar e seus desafios, a prática pedagógica inclusiva e o trabalho colaborativo na educação infantil. As considerações foram agrupadas em eixos de significação: inclusão no espaço escolar: pertencimento, potencial e diversidade humana; prática pedagógica: flexibilidade, atividades diversificadas e planejamento; trabalho colaborativo entre os profissionais no espaço escolar; a importância da formação profissional inicial e continuada; políticas públicas inclusivas para a educação infantil e a avaliação da pesquisa colaborativa pelos participantes. Os resultados mostraram a necessidade de pensar num trabalho colaborativo que dialogue sobre as práticas estabelecidas entre os professores da classe comum e do AEE de maneira que contemplem estratégias de ensino que tenham sentido, além de utilizar métodos e práticas com novos recursos abrangendo as habilidades das crianças com deficiência na educação Infantil. Outro aspecto apontado foi à necessidade de que o AEE seja ofertado na classe comum, abrangendo a rotina e espaços escolares vivenciados pela criança e, o fato que os professores regentes demandam profissionais de apoio com formação. Além dos profissionais de apoio, foi indicada a necessidade de o planejamento seja realizado em conjunto e que a oferta de cursos de formações extrapole o cuidado, higiene e alimentação já que estes cursos não

conseguem atender as demandas das atividades que exercem na sala que muitas vezes é de cunho pedagógico, não se restringindo ao estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Sendo, necessário garantir formações, espaços formativos, serviços de apoio à sala comum, políticas públicas que atendam as necessidades das crianças com deficiências nas escolas de forma ampla, ou seja, para todos os profissionais que atuam com esse público. A prática pedagógica no contexto escolar é desafiadora e exige mudanças em vários aspectos a fim de superar as barreiras tanto para o desenvolvimento da criança quanto para uma inclusão escolar neste ambiente.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Deficiência. Prática Pedagógica. Trabalho Colaborativo. Educação Infantil.

## ABSTRACT

TEIXEIRA, P. G. **Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Education: Pedagogical Practices and Possibilities of Collaborative Teaching.** 2023. Dissertation. Master in Education, Graduate Program in Education of the Federal University of Catalan, Catalan, 2023.

The school inclusion of children with disabilities has been one of the main points of discussion in the school environment, aiming to reflect on the demands and needs presented by students to ensure the right, access and permanence in a quality school. It is in this context that we seek to understand the importance of children with disabilities having a significant experience at school and how teachers and support professionals can contribute to a pedagogical practice that meets the specificities of children, in a collaborative work that involves everyone without distinction. In this sense, the following problem was raised: how do the teachers of the Specialized Educational Service, those of the common class and support professionals articulate their pedagogical practices for the learning of children with disabilities in Early Childhood Education? Having this fact as a question, the objective is to understand the organization and articulation of the pedagogical practice of the SEA (Specialized Educational Service) and the common class for the learning of children with disabilities and the possibilities of collaborative work in Early Childhood Education. The discussions were based on the historical-cultural theory of Vygotsky with emphasis on the concepts of Defectology for the understanding of the development of children with disabilities. The institutions surveyed were three (3) schools that serve Early Childhood Education in the city of Uberlândia/MG, two of the municipal network and one of the Federal Education Network. The research had 12 participants, six (6) teachers of the common room, two (2) teachers of the SEA and four (4) support professionals. Data were collected through audio recordings in individual semi-structured interviews and in the moments of the reflective sessions, being six (6) reflective sessions with themes that involved school inclusion and its challenges, inclusive pedagogical practice and collaborative work in early childhood education. The considerations were grouped into axes of meaning: inclusion in the school space: belonging, potential and human diversity; pedagogical practice: flexibility, diversified activities and planning; collaborative work among professionals in the school space; the importance of initial and continuing professional training; inclusive public policies for early childhood education. The results showed the need to think of a collaborative work that dialogues about the practices established between the teachers of the common class and the SEA in a way that contemplates teaching strategies that have meaning, in addition to using methods and practices with new resources covering the skills of children with disabilities in early childhood education. Another aspect they pointed out was the need for AEE to be offered in the common class, covering the routine and school spaces experienced by the child and the teachers demand trained support professionals. Furthermore, support professionals indicated the need to plan together and that the offer of training courses goes beyond care, hygiene and nutrition as these courses cannot meet the demands of the activities they carry out in the room, which are often of a pedagogical nature, not restricted to what is established in the Brazilian Inclusion Law (LBI). Therefore, it is necessary to guarantee training, training spaces, support services for the

common room, public policies that meet the needs of children with disabilities in schools in a broad way, that is, for all professionals Who work with this public. The pedagogical practice in the school context is challenging and requires changes in several aspects in order to overcome the barriers both for the development of the child and for a school inclusion in this environment.

**Keywords:** School Inclusion. Deficiency. Pedagogical Practice. Collaborative Work. Early Childhood Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEMEPE</b>	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
<b>DA</b>	Deficiência Auditiva
<b>DCM</b>	Diretrizes Curriculares Municipais
<b>DCNEE-EB</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DF</b>	Deficiência Física
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>DM</b>	Deficiência Múltipla
<b>DUA</b>	Desenho Universal da Aprendizagem
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>EOCNE</b>	Estratégias e Orientação para a Educação de crianças com Necessidades Especiais
<b>IFSP</b>	Instituto Federal de São Paulo
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEPPEIN</b>	Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão
<b>PA</b>	Profissional de Apoio
<b>PAE</b>	Profissional de Apoio Escolar
<b>PAE/ANEE</b>	Profissional de Apoio do AEE
<b>PCD</b>	Pessoa com deficiência
<b>PCE</b>	Parâmetros Curriculares Educacionais
<b>PCEI</b>	Proposta Curricular da Educação Infantil
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Individual
<b>PIEE</b>	Plano Individualizado da Educação Especial
<b>PNEEI</b>	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
<b>PPI</b>	Pretos, Pardos e indígenas

<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PSE</b>	Perfil Socioeconômico
<b>PR</b>	Professor Regente
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>RF</b>	Rede Federal
<b>RM</b>	Rede Municipal
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SRM</b>	Sala de Recurso Multifuncional
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá
<b>UNIPAC</b>	Centro Universitário Presidente Antônio Carlos

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Pesquisas sobre práticas pedagógicas inclusivas com crianças com deficiência na educação infantil e trabalho colaborativo.
- Quadro 2** Caracterização das Escolas
- Quadro 3** Número de Participantes da Pesquisa.
- Quadro 4** Perfil e atuação dos participantes na escola.
- Quadro 5** Etapas da Pesquisa Colaborativa
- Quadro 6** Resumo das Normas selecionadas pela pesquisadora para as transcrições das sessões reflexivas, a partir dos estudos de Marcuschi (1986 p. 10-13).
- Quadro 7** Cronograma e Descrição dos Encontros da Pesquisa
- Quadro 8** Eixos de Significação da Pesquisa Elaborados Conjuntamente com os Participantes da pesquisa.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1** Quantidade de trabalhos de pesquisas encontradas nas plataformas
- Tabela 1** Quantidade de Trabalhos sobre Inclusão Escolar na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC) no BDTD e CAPES
- Figura 1** Localização das Escolas na cidade – campo da pesquisa.
- Figura 2** Ações desenvolvidas para uma Prática Inclusiva no ambiente escolar.

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo A** Parecer Comitê de Ética
- Anexo B** Parecer Comitê de Ética
- Anexo C** Termo da Secretaria Municipal de Educação
- Anexo D** Termo da Anuência das Instituições A e B
- Anexo E** Termos de Anuência da Instituição C

## LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- Apêndice B** Formulário de Caracterização dos Participantes
- Apêndice C** Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Participantes
- Apêndice D** Cronograma e Descrição dos Encontros da Pesquisa.
- Apêndice E** Eixo de Significação da Pesquisa – Elaborado conjuntamente com os participantes

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>31</b>
<b>SEÇÃO I</b> .....	<b>44</b>
<b>A PESQUISA COLABORATIVA E O PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS, REFLEXÕES E SÍNTESES</b> .....	<b>44</b>
1.1 Caminhos Metodológicos da Pesquisa .....	44
1.2 Contexto do Campo de Pesquisa .....	47
1.3 Professores e Profissionais de Apoio Participantes da Pesquisa.....	62
1. 4 Instrumentos, Materiais e Etapas da Coleta de Dados .....	69
1.4.1 Etapa Preliminar: Condução dos Aspectos Éticos .....	70
1.4.2 Etapa I: Diagnóstico dos Participantes e suas Práticas.....	71
1.4.3 Etapa II: Desenvolvimento e Implementação das Sessões Reflexivas ...	71
1.4.4 Etapa III: Sistematização dos Dados, Síntese e Reconstrução do Conhecimento .....	76
<b>SEÇÃO II</b> .....	<b>84</b>
<b>INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO E DEFICIÊNCIA</b> .....	<b>84</b>
2.1 Concepções de Infância .....	84
2.2 O Desenvolvimento e Aprendizagem na Perspectiva de Vigotsky .....	88
2.3 Os estudos de Defectologia na abordagem de Vigotsky .....	93
<b>SEÇÃO III</b> .....	<b>97</b>
<b>INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>SEÇÃO IV</b> .....	<b>108</b>
<b>INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</b> .....	<b>108</b>
4.1 Educação Infantil e Práticas Pedagógicas .....	108
4.2 Organização do Trabalho Docente, Bidocência e Ensino Colaborativo ..	116
<b>SEÇÃO V</b> .....	<b>122</b>
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COLABORATIVO</b> .....	<b>122</b>
5.1 Inclusão no Espaço Escolar: pertencimento, potencial e diferença humana .....	123

5.2 Práticas pedagógicas: planejamento, atividades e materiais diversificados .....	129
5.3 Trabalho Colaborativo entre os profissionais no ambiente escolar .....	141
5.4 A importância da Formação Profissional Inicial e Continuada.....	148
5.5 Políticas Públicas Inclusivas para a Educação Infantil .....	153
5.6 Avaliação da Pesquisa Colaborativa pelos Participantes .....	161
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>177</b>
Anexo A.....	178
Anexo B.....	179
Anexo C .....	180
Anexo D .....	181
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>182</b>
Apêndice A .....	183
Apêndice B.....	185
Apêndice C.....	187
Apêndice D.....	189
Apêndice E .....	192

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na educação iniciou-se quando ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia/MG (2000-2004). Sempre demonstrei interesse por crianças e isso me fez escolher essa profissão e, com o tempo me encantei ainda mais pelo curso.

No ano de 2002 iniciei minha carreira profissional, comecei a trabalhar como professora na Educação Básica, em uma rede privada de ensino, a qual contribuiu muito para minha formação profissional.

Nesse período de 2002-2006 vivenciei 3 anos na educação infantil com o maternal, 1º período e o 2º ano do ensino fundamental, essas experiências de trabalho conciliada com o estudo na Pedagogia fortaleceu meu crescimento e gosto pela educação.

Em dezembro de 2006, tive a oportunidade de vivenciar outra experiência grandiosa em minha vida profissional, realizei um processo seletivo para atuar como professora contratada no CapEseba<sup>1</sup> na educação infantil, logo fui convocada em janeiro de 2007 para atuar como professora no ano de ensino denominado nessa instituição como Fase Introdutória, com a carga horária de 40 horas semanais.

Nesse momento, o 3º período da educação infantil estava sendo transferido para o Ensino Fundamental I, foi uma experiência maravilhosa cheia de descobertas, pois o encantamento da leitura e escrita é um acontecimento único para as crianças, professores e familiares.

Fiquei encantada com o processo de ensino, currículo e planejamento realizado pela área de Alfabetização do CapEseba, período que aprendi e me formei como professora alfabetizadora.

No ano de 2008, nessa respectiva escola, ingressou no primeiro período da Educação Infantil uma criança diagnosticada com deficiência intelectual. A escola não possuía preparação necessária para atender a referida criança e nem profissionais especializados. A partir desse cenário, deu-se início a momentos de diálogos e estudos com todos os professores e profissionais da

---

<sup>1</sup> CapEseba – Colégio de Aplicação de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Educação Infantil e do Ensino Fundamental I o qual era denominado de Alfabetização Inicial.

Durante esse tempo participei das reuniões, formações e diálogos, constituindo meu primeiro contato com a Educação Especial. Inicialmente, achava tudo muito difícil e não me via trabalhando com as crianças com deficiência<sup>2</sup>. Como estava na escola como professora contratada meu contrato findou em janeiro de 2009. Que resultaram em dois anos de aprendizado e crescimento profissional.

No mesmo ano, em fevereiro 2009, vivenciei a Rede Municipal na cidade de Uberlândia, trabalhei no EMEI Maria Aparecida da Silva, como professora do 1º período da Educação Infantil, com a carga horaria de trabalho de 20 horas semanais. No início enfrentei dificuldades de adaptação no sistema de ensino, onde percebi um trabalho mais individualizado com trocas somente com a analista pedagógica que na época era chamada de supervisora, não ocorrendo o trabalho em equipe entre os professores. Pois, na ESEBA, onde trabalhei anteriormente havia a oportunidade de trocas de experiências, reuniões de planejamento e diálogo entre os anos de ensino.

Por fim, acabei me adaptando a forma de trabalho na Rede Municipal, no qual consegui ter um tempo maior para aperfeiçoamento dos estudos. No ano de 2010 prestei o concurso para professora efetiva no Colégio de Aplicação o qual havia trabalhado anos anteriores. Consegui me classificar e em julho de 2010 tomei posse no cargo de professora efetiva. E voltando a atuar na Rede Federal de Ensino no CapEseba/UFU, assumi a sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental 1.

Ao retornar para o colégio tive o contato novamente com a referida criança com deficiência a qual mencionei anteriormente. Fiquei encantada com tanta evolução e superação do Lucas<sup>3</sup>, pois quando ingressou na escola não andava e agora estava correndo pelo pátio, com um sorriso lindo e encantador.

---

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada no decorrer do texto para se referir ao Público da Educação Especial, segundo o artigo 58 da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96)** que são os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e TEA (Transtorno do Espectro Autista).

<sup>3</sup> Nome fictício da primeira criança com deficiência que tive a oportunidade de trabalhar em sala de aula. Infelizmente ele não aguentou a última crise que teve em casa e veio a falecer em dez/2018. Em tempo, todos os outros nomes citados no decorrer da pesquisa são fictícios.

Foi a partir desse momento que passei a ter um novo olhar para a Educação Especial de encantamento e curiosidade em aprender.

No ano de 2012 tive a oportunidade de vivenciar a primeira experiência em sala de aula com o Lucas no 1º ano da Alfabetização, a mesma criança que me despertou o interesse por essa área.

A primeira reação que senti ao receber a criança com deficiência foi de medo, desespero e um sentimento de impotência profissional, pois não somos preparados na graduação com disciplinas que discutem a escolarização do aluno com deficiência de forma que contemplem as especificidades desse público da Educação Especial.

O Lucas era uma criança com deficiência intelectual e física em decorrência de um quadro de epilepsia de difícil controle, o referido aluno se ausentava da escola por longos períodos devido à hospitalização prolongada e com dosagem alta de medicação o que provocava efeitos colaterais e dificultava o processo de ensino aprendizagem.

Fui professora do Lucas por 3 anos seguidos, dois anos no 1º ano em 2012 e 2013 e um no 2º ano em 2014, diante dos desafios inerentes ao processo de inclusão, fui sendo provocada a rever minha prática em sala de aula, o que me proporcionou estudos e elaboração de projetos de pesquisa PROGRAD<sup>4</sup> para o trabalho com a inclusão escolar.

Foram momentos de aprendizado, estudos, diálogos, adaptações tanto curriculares quanto no espaço da sala de aula, alguns desafios e, também alguns sustos. Mas, felizmente, contei com uma rede de apoio da escola: coordenadora pedagógica, professora do AEE, psicóloga, enfermeira, professores especialistas da turma e, principalmente, da minha monitora que acompanhava o aluno Lucas.

A partir dessa experiência com o Lucas, senti a necessidade de experimentar o trabalho na área da Educação Infantil e me dedicar mais diretamente às crianças com deficiência. Pois, desde 2013 na Educação Infantil por meio do sistema de cotas entrava por meio do sorteio público oito crianças com deficiência nas salas de aula da Educação Infantil no 1º período, com a

---

<sup>4</sup> PROGRAD/UFU – Pró-Reitoria de Graduação é um órgão integrante da administração central da UFU e tem como atribuições supervisionar e coordenar as atividades de ensino da graduação, no âmbito das Unidades Acadêmicas.

ação da Justiça Federal de Uberlândia que julgou procedente a ação civil pública<sup>5</sup> proposta pelo Ministério Público Federal.

Com isso, desde o ano de 2014 faço parte do quadro de professores da Educação Infantil da referida escola e vivenciei experiências significativas que me fizeram aprender mais do que ensinar as crianças com diferentes necessidades específicas provenientes de quadro com deficiência.

E dessa forma, foram inúmeras experiências com as crianças com deficiência nos últimos 9 anos, síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiência motora, baixa visão, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas vivências me fizeram buscar novos conhecimentos, nos grupos de estudos em Educação Especial, contextos de formações e práticas pedagógicas.

Em 2015 vivenciei novos estudos e estratégias pedagógicas para o trabalho com uma criança com Síndrome de Down (CID: Q 90.9) que estava tendo sua primeira experiência na escola. Além, do atraso no desenvolvimento cognitivo, motor e da dificuldade de comunicação, a criança apresentava uma redução do tônus muscular.

A criança respondia bem a rotina estabelecida na sala de aula, participava de alguns momentos propostos, passei a utilizar a repetição das orientações das atividades, utilizando recursos visuais fortes e claros, como fotografias e objetos de referência, para ajudar na concentração e participação nas atividades.

Assim como os recursos concretos utilizei uma linguagem clara e simples para um melhor entendimento e desenvolvimento da criança. Outro recurso nas atividades de registro foi o lápis mais grosso, a caneta *pilot* hidrográfica (linha office pen preta) e a escrita das letras em tamanhos maiores.

Foram várias ações realizadas durante o ano para dar autonomia e segurança para a criança e os familiares, dentre elas o caderno de sugestão de atividades<sup>6</sup> com orientações e atividades para serem realizadas com a família

---

<sup>5</sup> Ação Civil Pública sob o Processo Nº 0003157-96.2013.4.01.3803. Ministério Público Federal. <http://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual>

<sup>6</sup> “Caderno de Sugestão de Atividades” foi elaborado de princípio pela prof.<sup>a</sup> Rochele Garibaldi, no ano de 2014, com o intuito de ser um Caderno constituído de sugestões de atividades, direcionadas para o registro de experiências com as linguagens orais, escrita, raciocínio lógico e artes, voltado à família com sugestões de ações a serem realizadas com a criança.

num período de tempo previsto, proporcionando o desenvolvimento das habilidades necessárias para o aprendizado.

Essa estratégia pedagógica contou com o apoio da professora do AEE da escola, na orientação das propostas pedagógicas de acordo com a especificidade da criança com Síndrome de Down, experimentei um trabalho colaborativo entre o AEE e a minha sala de aula comum, a professora da educação especial desenvolvia atividade junto comigo na sala de aula regular. Essa atividade era planejada anteriormente no horário de atendimento que a mesma se dispunha a nos ajudar e colaborar com o processo de ensino aprendizagem das crianças atendidas pelo AEE.

Nessa mesma turma também tive uma criança com Paralisia Cerebral Doplégica Espástica (CID 10: G80.1), que despertava uma alegria contagiante por onde passava, além de ser muito inteligente, conseguia realizar as atividades propostas, manipulava e nomeava os objetos, mas necessitava de estímulos em sua habilidade motora.

Tendo dificuldade para desenvolver movimentos alternados com velocidade, utilizava um andador para apoio, sendo necessário desenvolver ações que estimulasse o seu desenvolvimento motor, na escrita o engrossador para os lápis facilitou o seu controle ao desenhar e o manejo da tesoura (adaptada) diferente foi uma descoberta para todos na sala e algumas crianças se propunham em ajudar o colega que não conseguia utilizar sozinho esse instrumento.

No ano 2016, outra criança com Paralisia Cerebral com deficiência física (CID 10: G 809), o Paulo tinha atraso neuropsicomotor, sendo totalmente dependente em sua locomoção, também manifestava uma hipersensibilidade à luz e sua habilidade motora nas pernas não firmava, pois a mãe teve toxoplasmose na gravidez.

Essa criança fazia acompanhamento em centro terapêutico e ONGS financiadas pela prefeitura de Uberlândia. Juntamente com a professora do AEE visitamos a instituição para melhor compreender a deficiência e como ele poderia aprender e se desenvolver dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, construímos em parceria com o AEE ações de acessibilidade para sua locomoção, adequações da mesa (o uso de cores na

mesa como preto e o amarelo) e cadeira (descanso para apoiar os pés), como também atividades de registro (fotográfico) recursos e materiais.

Para o Paulo também utilizei a proposta pedagógica do caderno de sugestão com o objetivo de uma estratégia de apoio para o desenvolvimento dele. E, juntamente com a professora do AEE em um trabalho coletivo e de parceria realizamos trocas e adaptações de materiais para o mesmo.

Propus atividades que estimulasse o desenvolvimento sensorial e auditivo, por meio de histórias, na matemática o uso de objetos concretos para situações que envolvia a contagem como argolas, tampinhas, e as palmas.

Neste ano, o 1º período A era conhecido como “Turma do Cavalo” e por coincidência, Paulo fazia ecoterapia, tivemos a oportunidade de conhecer o centro de ecoterapia numa visita juntamente com toda a turma e a professora do AEE que nos acompanhou nesse passeio, momento de muito aprendizado para todas as crianças.

Desde o início do trabalho com as crianças com deficiência e sua inclusão no espaço escolar, sempre pautei para o trabalho pedagógico num olhar colaborativo, e assim, sentia a necessidade de buscar informações sobre as crianças com o intuito de pensar uma prática inclusiva e por isso, o contato com a instituição que atende a criança com baixa visão.

No ano de 2017, fui surpreendida por uma criança que ingressou na escola pela ampla concorrência e que apresentava um diferencial no seu desenvolvimento. Essa criança demonstrou desde o início habilidades e potenciais avançados em algumas áreas do conhecimento, comparado aos colegas da mesma idade no ambiente da sala de aula.

Destacava-se em sua capacidade de pensar, raciocinar, imaginar e se comunicar verbalmente com adultos e crianças, uma inteligência acima do normal para sua faixa etária, uma criança com altas habilidades/superdotação. Fez-se necessário então adaptar o currículo, como se fosse para uma criança com altas habilidades e superdotação (AH/SD), com atividades de suplementação<sup>7</sup> que contemplasse suas necessidades mais específicas, visando o desenvolvimento do seu potencial.

---

<sup>7</sup> São propostas para ampliar os objetivos de aprendizagem desse ano de ensino para a criança AH/SD contemplando suas habilidades, além de enriquecer o currículo com atividades mais avançadas.

Algumas crianças com altas habilidades e superdotação podem ter dificuldades em se relacionar e fazer amizades com os colegas. Percebi que Théo se isolava, sua autoestima era baixa e faltava confiança. Portanto, iniciei juntamente com a psicóloga escolar do colégio um trabalho acolhedor e que desenvolvesse as habilidades emocionais de Théo e de todas as crianças da turma, estimulando a relação entre todos, mesmo nas suas diferenças. Também, além do desafio de atender a criança AH/SD era dialogar com a família para não adiantar as etapas de desenvolvimento do mesmo.

Em 2018, para minha surpresa tive que enfrentar um dos maiores medos que eu tinha na Educação Especial, talvez por achar que não estava preparada suficiente para atender esse público específico: o autismo. Foi nesse ano que chegou a primeira criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista), Mariana uma menina linda e radiante, com um sorriso que encantava.

Foi à experiência mais significativa que senti no ensino às crianças público da Educação Especial, com grandes obstáculos, porém todos surpreendentes. Cada dia foi único e intenso e, as pequenas ações estavam tendo resultados positivos.

O simples fato dela entrar na sala, pegar o seu brinquedo preferido já era um avanço, até o momento de descobrir que sua música preferida a fazia entrar na roda e participar com um sorriso ou apontar o dedo, isso fez com que eu acreditasse no meu potencial para estar com essas crianças que necessitam tanto do nosso olhar.

Iniciamos a construção de um quadro de horário de rotinas na escola com imagens de atividades ou fotos da criança participando dessas ações. Outra estratégia que favoreceu no diálogo com a Clara foi utilizar pranchas de comunicação alternativa, conceituada como um material “destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender. [...] para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos” (Bersch, 2017, p.6), percebemos que ajudou muito na comunicação para auxiliá-la nas atividades diárias e aulas especializadas.

As atividades de registro elaboradas para essa criança necessitavam de adequações pedagógicas. Dessa forma, utilizei a fotografia/imagens, atividades

de pareamento como forma de registro visto a resistência da Clara em contato com materiais de escrita (giz, lápis, canetinhas, tinta) e massinha.

Também acompanhei a Clara em 2019, no 2º período da Educação Infantil, o que oportunizou uma experiência nova em continuar com essa criança por um período maior, existindo um elo de afetividade construído, o que favoreceu a sua aprendizagem.

Em 2020, tive em sala mais uma criança com Paralisia Cerebral não especificada (CID 10: G 809), a qual possuía limitações sensoriais e motoras, quadro de atraso neuropsicomotor, dificuldade na coordenação motora fina, atenção e concentração, com uma válvula de derivação ventrículo peritoneal. Com o Pedro trabalhei jogos de memória explorando os espaços, a organização de peças estimulando a concentração e atenção. Não tivemos muito tempo presencial, pois nesse ano enfrentamos a pandemia bem no início do ano letivo. Sendo que as aulas e atividades passaram a ser on-line na plataforma *Mteams*.

O contato com essas crianças com deficiência me fez enxergar a vida, as pessoas e o meu trabalho de uma forma diferente, percebendo em cada uma a sua singularidade e a característica de ser e estar no mundo e, me ensinaram que por menor que pareça o aprendizado, sempre é uma potencialidade desenvolvida.

Na interlocução com a professora do AEE com a minha sala de aula comum, a complementação pedagógica foi realizada através de ajustes de materiais e das estratégias com base na construção de conhecimentos, ampliando os conceitos abstratos a partir dos interesses trazidos pelas crianças.

Dessa forma, acredito nas possibilidades do trabalho colaborativo realizado com as crianças com deficiências proporcionando uma inclusão escolar com aprendizagem, acesso e permanência no ensino regular.

A partir desse diálogo, ponderamos que a prática pedagógica realizada na classe comum através de adaptações de recursos, dos tempos e espaços escolares podem ser aprimoradas constantemente no sentido de dar condição de acesso e efetivação da inclusão escolar de qualidade, pautada nos potenciais de aprendizagens e nas necessidades educacionais especiais de cada criança.

Todas essas experiências relatadas me despertaram o desejo de novos conhecimentos e um olhar para a pesquisa e, no ano de 2018 e 2019 por meio dessa criança com TEA iniciei estudos e interesse em pesquisar sobre o tema. Foi então, que em 2020 prestei a seleção do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) na linha de pesquisa Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão, tendo ênfase na Educação Especial.

Meu objetivo inicial na pesquisa era realizar um estudo sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças autistas, porém em diálogos com minha orientadora, Profa. Dra. Dulcéria Tartuci, percebi que queria explorar o tema da inclusão escolar entrelaçando as temáticas: práticas pedagógicas dos professores da classe comum com os professores do AEE despertando possibilidades para o trabalho colaborativo na rede de ensino Municipal e Federal responsáveis pela Educação Infantil na cidade de Uberlândia.

Não posso deixar de mencionar que durante o processo de busca dos participantes para minha pesquisa, tive o prazer de reencontrar a monitora de apoio da turma, que acompanhou Lucas em 2012. Ela se tornou professora do AEE e seu encantamento pela Educação Especial também teve a influência dessa criança que acompanhamos juntas e, além disso, aceitou participar da pesquisa.

Mediante o exposto, toda essa trajetória apresentada me levou a pensar que o essencial no processo de ensino e aprendizagem é fazer com que as crianças com deficiência percebam que são capazes de superar as dificuldades, valorizando seu potencial e suas habilidades. Afinal, a Inclusão escolar é isso, acreditar e pensar em todas as potencialidades das crianças e que todas têm suas especificidades.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período fundamental no processo educacional das crianças, sendo necessário à promoção de diversificadas possibilidades de aprendizagem. Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Art. 29, a "Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

É nessa primeira etapa de escolarização que a criança passa a conhecer e explorar o mundo ao seu redor, sendo esta uma fase propícia à inclusão, segundo Carneiro (2012) "a convivência desde a Educação Infantil em um modelo inclusivo pressupõem a formação de novas gerações com concepções sem pré-conceito sobre o outro" (Carneiro, 2012, p. 87).

Além do direito a Educação Infantil, as crianças pequenas têm o direito a educação especial, que é estabelecida como modalidade de ensino a ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de aprendizagem na educação básica e na educação superior. No art. 208 da Constituição Federal (1988), o capítulo III, prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "[...] Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Na realidade brasileira as escolas enfrentam muitos entraves em escolarizar o público da educação especial, principalmente no que tange à permanência e participação, devido às dificuldades no sistema de ensino regular quanto sua organização, espaço físico, qualificação dos profissionais e a própria prática docente entre os profissionais da classe comum e os do AEE.

Com a intenção de conhecer pesquisas acadêmicas que foram produzidas a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), foi realizado um levantamento sobre criança público da Educação Especial na Educação Infantil, em especial aquelas que tratam das práticas pedagógicas inclusivas envolvendo professores da classe comum e do AEE, que abrangesse o contexto nacional e o recorte temporal entre os anos de 2008 e 2021.

O levantamento bibliográfico ocorreu no campo "busca avançada" em duas bases de dados no Portal de Periódicos da CAPES e no Banco Digital de

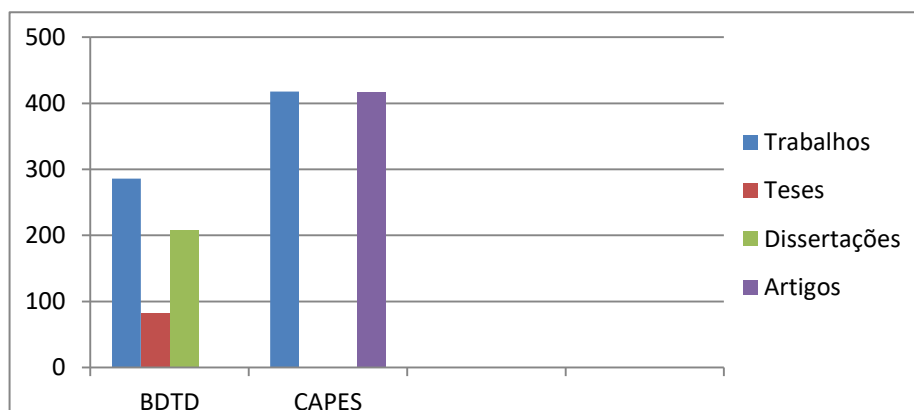
Teses e Dissertações (BDTD), norteados pelas palavras chaves: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência; Educação Infantil; Ensino colaborativo; Inclusão; Práticas Pedagógicas; Professor; e Educação Especial.

A combinação dos descritores se deu da seguinte forma: Inclusão escolar *and* professor da classe comum *and* Educação Infantil; Educação Infantil *and* deficiência *and* professores; ensino colaborativo *and* inclusão escolar *and* Educação Infantil, Criança com deficiência *and* Práticas Pedagógicas *and* Educação Infantil *and* Educação Infantil *and* Inclusão escolar e foram utilizadas para refinar a busca da pesquisa.

A seleção das pesquisas acadêmicas ocorreu de acordo com a temática e período estabelecido, respeitando os critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: pesquisas que relatavam as práticas educativas inclusivas com crianças com deficiência na educação infantil e as práticas inclusivas entre os professores de classe comum e de AEE, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, pesquisas no idioma em português e que foram publicados entre o período de 2008 a 2021. Os critérios de exclusão foram definidos como: pesquisas que não contemplam a temática escolhida/pesquisada, e nem a Teoria Histórico-Cultural como base e que não foram publicados no período referido.

Considerando a seleção das palavras chaves, os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, as sugestões de possíveis combinações dos descritores e tendo como filtro de análise, a leitura dos títulos, objetivos, ano de publicação que caracterizaram por considerar as pesquisas no tópico da Inclusão Escolar, Educação Infantil e sua base teórica na Teoria Histórico-Cultural, foram encontrados um total de 704 trabalhos distribuídos em 208 dissertações, 83 teses e 418 artigos publicados, nas bases de dados da BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 1-** Quantidade de pesquisas encontradas nas plataformas.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados encontrados nas plataformas BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES (2021).

Na etapa seguinte, foi realizada a leitura dos resumos, objetivos e a introdução dos temas abordados nos trabalhos pesquisados. Seguindo os objetivos desse levantamento bibliográfico, foram eliminados os trabalhos que não contemplavam os critérios de inclusão e que não tratavam da temática proposta – Inclusão Escolar na Educação Infantil – na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC).

Também não foram selecionados os textos que tratavam dessa temática nos anos iniciais da Educação Básica, a questão do ensino da matemática com crianças com TEA, visto que não abordavam o tema na THC, os que abordavam o Currículo e Avaliação; Leitura e Escrita no Ensino Fundamental; Docência em Química; Educação do Campo; Recurso de Tecnologia Assistiva; Desenho Universal da aprendizagem (DUA); As deficiências no Ensino Superior, Software e programas de ensino, Terapia Ocupacional, Música e Dança, O sentido do corpo e o brincar e Nutrição na Pré-Escola.

Na tabela abaixo, descrevemos a quantidade de trabalhos selecionados sobre a Inclusão Escolar na Educação Infantil na perspectiva da THC e direcionados a criança com deficiência.

**Tabela 1** – Quantidade de Trabalhos sobre Inclusão Escolar na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC) no BDTD e CAPES.

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>	<b>PUBLICAÇÕES</b>
BDTD	-	12	2	14
CAPES	10	-	-	10
<b>TOTAL FINAL</b>				24

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nas análises dos dados encontrados no levantamento (2021).

Os trabalhos selecionados e organizados para análise foram 24 pesquisas, sendo 2 teses, 12 dissertações e 10 artigos, associados à discussão na Educação Infantil de crianças com deficiência, tendo a relação com a teoria histórico-cultural e o trabalho dos docentes para esse público da Educação Especial.

Ao analisar as pesquisas selecionadas acima, percebemos a escassez de trabalhos e a necessidade de produções que envolvam os descritores da Inclusão escolar e a articulação do trabalho pedagógico entre os docentes da classe comum e da Educação Especial na Educação Infantil.

Após uma leitura minuciosa e completa de todos os trabalhos levantados, decidimos selecionar cinco para compor a nossa análise, pois encontramos em suas composições relações mais coerentes com a nossa pesquisa, no qual relatam as práticas pedagógicas inclusivas com crianças com deficiência na Educação Infantil na perspectiva da THC e também aquelas que apresentaram articulação das propostas educacionais de trabalho colaborativo entre os docentes e especialistas que atuam com esse público.

Os trabalhos selecionados estão divididos em: uma tese Amorim (2020); quatro Dissertações: Mendes (2016), Almeida (2015), Dantas (2012) e um artigo Marques e Giroto (2016). O quadro a seguir apresenta as pesquisas selecionadas para compor nossa análise.

**Quadro 1** - Pesquisas sobre práticas pedagógicas inclusivas com crianças com deficiência na educação infantil e trabalho colaborativo.

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tese/ Dissertação/ Artigo</b>	<b>Programa de Pós- graduação</b>
Concepções e práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil na Inclusão de alunos com deficiência	2012	DANTAS, Priscila F. R.	Dissertação	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte
Relatos de Professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência	2015	ALMEIDA, Carolina de.	Dissertação	Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos
Trabalho Docente com alunos Público Alvo da Educação Especial na Educação Infantil	2016	MARQUES, Jaqueline B. GIROTO, Claudia Regina M.	Artigo	-
Ensino Colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	2016	MENDES, Melina Thaís da S.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos
Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na Educação Infantil	2020	AMORIM, Gabriely Cabestré	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP Campus de Marília - SP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no levantamento BDTD e CAPES (2021).

Estes trabalhos de pesquisas selecionados contribuíram para reflexão sobre os caminhos diferenciados para o público da Educação Especial na Educação Infantil e como efetivar sua participação, propiciar o ensino e aprendizagem de forma articulada entre os docentes.

O trabalho de Dantas (2012), “Concepções e práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil na Inclusão de alunos com deficiências”, o estudo objetivou investigar e analisar as concepções e expectativas das professoras regentes na Educação Infantil no Município de Natal/RN sobre a Inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como suas práticas

pedagógicas desenvolvidas para atender os alunos. Essa pesquisa pautou-se pela análise metodológica qualitativa a partir de um estudo de caso. Seus resultados evidenciaram que as estratégias de ensino, afetividade e a rotina da Educação Infantil são fatores essenciais que podem favorecer a proposta inclusiva, assim como uma maior atenção ao atendimento das diferenças individuais de cada criança. Dantas (2012) enfatiza que:

as pessoas precisam ser valorizadas pelo que são nas suas diferenças e singularidades e, assim, terem a garantia de igualdade de oportunidades sem que seja necessário fazer leis para garantir esse direito subjetivo do ser humano (Dantas, 2012, p. 61).

Nesse sentido de atender as necessidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, respeitando e valorizando as diferenças que existem entre cada um. Essa pesquisa apontou reflexões sobre a falta de conhecimento dos professores relacionados às práticas pedagógicas para as crianças com deficiência, a falta de apoio pedagógico aos professores da classe comum e a necessidade de orientações e estratégias que contemplem a diversidade dos estudantes.

Destacou que as práticas desenvolvidas pelos professores na instituição pontuam o ensino voltado para a diversidade dos estudantes, mas ainda é preciso conhecimento e formas de como atender as especificidades das crianças com deficiência. Além da necessidade de um trabalho coletivo com toda a equipe escolar. E outro dado relevante que o estudo levantou foi a necessidade de formação continuada e um trabalho coletivo que envolvam a família, direção, coordenação pedagógica na busca de uma escola inclusiva.

Nas discussões do estudo “Trabalho docente com os alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil”, Marques e Giroto (2016) analisam a prática docente na sala de aula comum com crianças com TEA. O percurso metodológico realizado na pesquisa de abordagem qualitativa se caracterizou com uma entrevista semiestruturada, tendo como participante uma docente regente da Educação Infantil, da rede Municipal do interior do Estado de São Paulo.

Marques e Giroto (2016) ressaltam a importância de uma atuação colaborativa com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do estudante público da Educação Especial que atuam na classe regular e o

especialista responsável pela oferta do AEE na sala de recursos multifuncionais, toda a escola e demais profissionais envolvidos.

Dessa forma, “a inclusão escolar é colocar professores de Educação Especial e Ensino Comum para trabalharem juntos” (Mendes, 2022, p.18). Sabemos que é fundamental o trabalho oferecido pelo AEE no contraturno, mas é preciso pensar em uma forma ou modelo de AEE, no qual, os dois professores da classe comum e da Educação Especial trabalhem no formato de colaboração.

As escolas devem atender as especificidades das crianças com deficiência, considerando os estilos e ritmos de aprendizagem. Porém, é necessário mudanças na estrutura organizacional das instituições com acessibilidade física, currículos flexíveis, estratégias metodológicas que atendam essas necessidades, recursos e materiais adequados para a faixa etária e uma rede de apoio com parcerias na comunidade. Marques e Giroto (2016) elencou que:

o professor deve fazer o seu trabalho uma ação inclusiva buscando a todo momento modificações em sua prática pedagógica, com vistas a respeitar o ritmo da criança e proporcionar estimulação adequada para o desenvolvimento de suas habilidades, levando em considerações suas necessidades (Marques e Giroto, 2016, p. 899).

Na Educação Infantil é importante o professor analisar sua própria prática com o intuito de observar as ações que favorecem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, buscando estratégias que garantem o acesso e permanência dentro da sala de aula.

Os estudos de Amorim (2020) teve como foco a discussão sobre o AEE, investigou a necessidade de um modelo de gestão participativa do AEE na Educação Infantil a partir de demandas específicas do Município do interior paulista. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo estudo de caso, com investigação centrada na estrutura do AEE do município pesquisado. Participaram da pesquisa 71 profissionais, entre eles professores regentes, equipe multiprofissional, diretora e pedagogas.

Os resultados indicaram impasses na compreensão sobre o trabalho, estrutura organizacional e ações do AEE na Educação Infantil. A importância de ter um tempo disponível para a formação, diálogo e adaptação de materiais; apresentaram fatores diferenciados na carga horária de trabalho, os

professores descreveram que falta tempo destinado ao planejamento, elaboração de aulas e as atividades extrapolam o horário de trabalho.

Em relação, à formação continuada diferenciada entre os professores itinerantes e regentes, os professores itinerantes são convocados dentro do horário de trabalho para a participação dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com outras instituições. Enquanto, os professores regentes o horário disponível é no período da noite, o que implica na dificuldade de participação desses profissionais.

O AEE realizado nessa escola contava com a parceria de instituições e era ofertado em escolas diferentes. Os professores itinerantes atendiam os estudantes no contraturno o que favorecia a falta de articulação das ações entre os profissionais que atendiam o estudante público da Educação Especial.

O grupo de participantes da pesquisa apontaram sugestões como: a possibilidade de implementação de um modelo de gestão participativa do AEE na Educação Infantil, visando a articulação das ações dos profissionais que atuam no atendimento do estudante; a importância da participação do gestor de maneira democrática; a formação continuada dos professores, considerando o contexto e como conduzir e promover a colaboração de todos os envolvidos atendendo e garantindo o direito de aprendizagem de seus alunos.

A pesquisa de Almeida (2015), que investigou os “Relatos de professores da Educação Infantil sobre a inclusão dos alunos com deficiências” objetivou conhecer o que pensam os professores de escolas públicas de Educação Infantil sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino. Participaram do estudo oito professores da Educação Infantil pertencentes à rede pública Municipal do interior paulista. A abordagem de estudo qualitativa, na modalidade exploratória utilizando de um roteiro de entrevista semiestruturado, contendo quinze questões.

De acordo com a autora os resultados demonstraram que as ações relacionadas com a prática docente para o estudante público da Educação Especial os professores da classe comum sentem um trabalho solitário, sem auxílio, relataram que para acontecer a inclusão nas salas de aula é necessário mais que formação e capacitação, exige envolvimento coletivo dos professores e práticas pedagógicas voltadas para as necessidades dos estudantes.

A pesquisa revela que as práticas dos professores necessitam de modificações, pois não contempla as necessidades e diversidades de todos, conforme estabelece a legislação, as práticas pedagógicas demonstraram isoladas e insuficientes para o desenvolvimento da criança com deficiência, pois na maioria das concepções dos professores o foco continua sendo a deficiência, o problema e não a diversidade humana.

Almeida (2015) destaca que:

mudar a prática é precisar modificar o discurso, e para que essa transformação aconteça é necessário que se invista no professor ampliando as suas possibilidades de atuação, aprimorando suas habilidades e renovando seus conhecimentos, por meio de capacitações que consideram de forma efetiva a prática do professor, no sentido de resinificar o trabalho docente, suas concepções e práticas e estimular a formação continuada desse profissional (Almeida, 2015, p. 105).

Dessa forma, o estudo considerou que a prática pedagógica deve se reestruturar em um novo fazer pedagógico dentro da instituição, transformando conceitos e estabelecendo relações de colaboração entre os profissionais que atuam com as crianças com deficiência.

As discussões da pesquisa de Mendes (2016) envolvendo “Ensino colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual”, destacou a importância de descrever e analisar o processo de intervenção realizado pelos professores da classe comum e professor do AEE, com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividade.

Participaram da pesquisa duas (2) professoras, sendo uma da classe comum e a outra do AEE de uma escola da rede municipal de São Carlos/SP, com alunos de seis anos. Assim, como nas pesquisas citadas acima, a abordagem metodológica é qualitativa, com o viés da pesquisa colaborativa, a qual visa contribuir para a formação continuada dos professores, reflexões das suas práticas pedagógicas e da produção do conhecimento.

Os resultados destacaram a necessidade de informações e orientações sobre as temáticas do coensino, sua estruturação, regulamentação e o planejamento feito pelo professor da classe comum e do especialista no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa revelou a importância de refletir sobre o papel e a atuação dos professores da Educação Especial e da classe comum, na elaboração de adaptações e práticas pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem das crianças com deficiência. Evidenciou também a falta de planejamento comum entre os docentes, devido à ausência de horários comuns para se encontrarem e preparar as atividades desenvolvidas num trabalho colaborativo em sala de aula.

Mendes (2022) aponta que:

O trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos (Mendes, 2022, p.43).

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) o ensino colaborativo é um serviço de apoio, entre os professores regulares e os especialistas que trabalham juntos, partilhando ações e responsabilidades que envolvem o planejar, instruir e avaliar coletivamente, em prol de garantir o desenvolvimento do estudante. Os pesquisadores Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) têm demonstrado em seus estudos que o modelo colaborativo favorece a inclusão de crianças com deficiência na classe regular de ensino.

Acreditamos que para acontecer à inclusão é necessária uma parceria entre os professores especialista e da Educação Especial, que promova uma mudança na concepção e forma de realização do trabalho em sala de aula, promovendo constantes reflexões sobre sua atuação.

Dentre as atribuições do professor da Educação Especial destacamos o trabalho colaborativo nas Diretrizes Nacionais na formação de professores da Educação Básica (Brasil, 2002) em seu art. 2, inciso VII, ressalta o “desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (Brasil, 2002, p.01), visando o trabalho com profissionais de diferentes formações ampliando seus conhecimentos no processo de ensino aprendizagem.

Diante das pesquisas analisadas, pode se destacar que as escolas têm recebido as crianças com deficiência e apresentaram resultados positivos no contexto da Educação Infantil, como por exemplo: garantindo a Inclusão Escolar das crianças com deficiência no ensino regular. Mas, ainda

percebemos em algumas pesquisas dificuldades encontradas pelo público da Educação Especial em ter acesso a um ensino que atendem suas especificidades, como lidar e promover às práticas pedagógicas e estratégias inclusivas necessárias para aprendizagem e na mediação por parte do professor para o sucesso da inclusão escolar.

As pesquisas também elencam que a falta de formação é um dos grandes desafios para a inclusão das crianças com deficiência na classe comum, considerando a Educação Infantil como sendo, a etapa principal e a prática pedagógica um fator essencial para o desenvolvimento das habilidades educacionais para o acesso e permanência desse público na escola.

Mediante esse rol de pesquisas apresentadas fica evidente a importância da Inclusão escolar na Educação Infantil, principalmente, no que tange ao compartilhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas entre os profissionais, em especial professores da classe comum e dos professores do AEE. Sendo assim, levantamos a seguinte indagação: *Como os professores do AEE e da classe comum articulam suas práticas pedagógicas para as aprendizagens das crianças com deficiência na Educação Infantil?*

E para responder tais questionamentos, definimos como objetivo geral da pesquisa, *compreender a organização e articulação da prática pedagógica do AEE, da Classe comum e profissionais de apoio para o desenvolvimento das crianças com deficiência e as possibilidades de trabalho colaborativo na Educação Infantil*. E, como objetivos específicos, definimos:

a) Desenvolver encontros, organizados a partir de sessões reflexivas da pesquisa colaborativa, para a produção e compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos sobre as Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil;

b) Analisar a prática pedagógica de professores do AEE/de Educação Especial e dos professores de sala de aula comum com crianças com deficiência na Educação Infantil, a partir de suas narrativas.

c) Compreender a organização do ensino na perspectiva do trabalho colaborativo na Educação Infantil, a partir das narrativas dos professores.

Para apresentar nossas intenções esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira consiste em apresentar o percurso traçado da pesquisa, a caracterização dos procedimentos metodológicos, instrumentos de

coleta, construção e etapas da pesquisa colaborativa. Além, de descrever sobre os participantes, as história das instituições, os critérios usados para a seleção dos participantes e análise dos dados obtidos.

A pesquisa colaborativa é definida conforme Ibiapina (2007) quando pesquisador e participantes trabalham conjuntamente com a intenção de atingir os objetivos preestabelecidos pelo próprio grupo com liderança compartilhada e responsabilidades em conduzir as ações. Nesse estudo a metodologia estabelecida como qualitativa e colaborativa foi considerado alguns aspectos desenvolvidos, como as sessões reflexivas, entrevista e a co-construção do conhecimento entre os partícipes.

Este tipo de pesquisa vem sendo realizada tendo como base alguns pesquisadores da área de Educação Especial Mendes (2008), Capellini (2004) e Vilaronga (2014).

Dessa forma, a pesquisa colaborativa possibilita reflexões por parte dos participantes e ao mesmo tempo levanta questionamentos, inquietações sobre as ações e interesses dos profissionais em sua prática. Assim, a abordagem colaborativa descrita por Desgagné (2007) afirma que:

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação (Desgagné, 2007, p.10).

A pesquisa colaborativa envolve ações, formações e a construção de conhecimento contribuindo para mudanças no espaço escolar. Proporcionando a reflexão das suas práticas, aliando teoria e prática em uma ação de colaboração entre pesquisador e partícipes.

No decorrer das sessões reflexivas realizamos a entrevista individual com os participantes a fim de identificar seus conhecimentos e práticas inclusivas com as crianças com deficiência no ensino regular.

Nessa seção, também descrevemos sobre os participantes, as história das instituições, os critérios usados para a seleção dos participantes e análise dos dados obtidos.

Na segunda seção destacamos a concepção de infância construída ao longo da história na visão de alguns autores como: Ariès (1981), Boto (2009),

Campos e Haddad (1992), Ariés e Chartier (1991), Kramer (1992), Barbosa (2006/2011), Sarmiento (2008) e Corsaro (2011). Além de abordarmos o conceito de defectologia na abordagem de Vigotsky compreendendo como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil.

Na terceira seção, enfatizamos a inclusão escolar e seus caminhos na educação infantil, de acordo com as políticas públicas para atendimento da criança com deficiência na primeira etapa da Educação Básica. Nessa parte, partimos de estudos de autores, como: Carvalho (2003), Carneiro (2012), Oliveira (2002), Garibaldi (2017) e Mendes (2006).

Na quarta seção, abordamos as questões da prática pedagógica e o trabalho colaborativo na Educação Infantil, nas pesquisas de estudiosas como: Amato (2017), Barbosa (2006), Capellini (2019), Vilaronga e Mendes (2014), Mendes (2002; 2022), Pletsch (2009), Oliveira (2012), Ostetto (2000), Magalhães e Acirole (2020), Vilaronga, Zerbato (2014) suas atribuições e construção do Ensino Colaborativo na escola.

Em seguida, na quinta seção, apresentamos a Prática Pedagógica na Educação Infantil e o Trabalho Colaborativo, no qual aborda os eixos de significações discutido e construídos nas sessões reflexivas que dialogam com os estudiosos Plestsch (2009), Mendes (2006), Tartuci e Silva (2001), Tartuci (2005), Giroto e Marques (2016), Zerbato (2018), Vilaronga (2014), Capellini e Zerbato (2019), Carneiro (2012), Rabelo (2012), Nascimento (2019) e Ibiapina (2007; 2008).

E, por fim, as considerações finais, indicando possibilidades da construção de um trabalho colaborativo nas escolas entre os profissionais que atuam com as crianças com deficiências na educação infantil e questões que podem vislumbrar em outras pesquisas.

## **SEÇÃO I**

### **A PESQUISA COLABORATIVA E O PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS, REFLEXÕES E SÍNTESES**

Este estudo parte da colaboração de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), que participaram da elaboração do trabalho com orientações e sugestões sobre essa temática na disciplina de seminários da pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Nesta disciplina destacamos o estabelecimento de uma parceria entre os pesquisadores, professores e alunos, de forma mútua e efetiva, no sentido de contribuir com o aprendizado e troca de conhecimentos.

A referente pesquisa baliza-se no delineamento de uma pesquisa colaborativa, para isso foi necessário contar com o trabalho conjunto entre os professores regentes, professores do AEE e profissionais de apoio das três (3) instituições participantes de forma coletiva, em uma troca constante de saberes e conhecimentos, levantando questionamentos, discussões reflexivas e análises sobre o processo de Inclusão Escolar e as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Apresentamos nesta seção os percursos metodológicos da pesquisa na abordagem qualitativa e tipologia da pesquisa colaborativa, também elencamos o aspecto colaborativo para integrar e complementar os caminhos desta pesquisa. Apontamos os percursos metodológicos, seu contexto, seleção, local, características dos participantes, procedimentos para a coleta e a análise dos dados.

#### **1.1 Caminhos Metodológicos da Pesquisa**

Nesse estudo, a condução da investigação se vincula a abordagem qualitativa de natureza descritiva, possibilitando à pesquisa um caráter mais dinâmico e colaborativo.

A pesquisa qualitativa é também denominada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan; Bikle, 1994, p. 17) e em suas relações com o meio, suas interações, histórias e culturas.

Essa investigação assume um papel de caráter descritivo com foco no caráter subjetivo do objeto de estudo, busca compreender o comportamento das relações sociais entre os professores e profissionais de apoio escolar em suas particularidades e experiências individuais.

O delineamento proposto é de uma pesquisa colaborativa integrante da pesquisa qualitativa, que é uma metodologia que “alia investigação e formação em processos de compreensão, interpretação e transformação de realidades sociais” (Ibiapina, 2008, p. 11).

Para Silva e Tartuci (2015) “a pesquisa colaborativa entendida como uma das modalidades de pesquisa-ação tem como princípio maior a colaboração entre os participantes ou colaboradores que compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto educacional” (Silva; Tartuci, 2015, p.42).

A metodologia de pesquisa colaborativa propõe a construção coletiva do conhecimento na ação conjunta entre pesquisadores e participantes. Como afirma Liberali (2008, p.16):

É essencialmente no espaço da escola que podemos construir possibilidades para uma situação melhor do que essa que vivemos, marcada por um individualismo exacerbado e pela ausência de colaboração. Nesse espaço de formação do futuro, é viável considerar a formação crítica como um meio para que as pessoas de alguma maneira se tornem mais colaborativas e possam pensar além do eu (Liberali, 2008, p. 16).

A autora acima analisa a possibilidade de como os pesquisadores e participantes podem produzir de acordo com a reflexão crítica e de colaboração em sua prática pedagógica na sala de aula e que acredita no trabalho colaborativo, no qual visa à sua formação crítica. Neste sentido, Ibiapina (2008, p.34) afirma que:

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribuí para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática (Ibiapina, 2008, p. 34).

Mediante a pesquisa colaborativa participantes e pesquisadora tiveram a oportunidade de dialogarem sobre diversos temas fundamentais da Inclusão Escolar, que envolve a prática pedagógica e a relação do professor regente, professor do AEE e profissionais de apoio escolar, dentre outros,

proporcionando “[...] condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (Ibiapina, 2008, p. 20).

Instituindo uma prática com ações reflexivas e provocativa de pensar a pesquisa colaborativa, na qual estabeleceram diretrizes e organização na produção de conhecimento refletido na troca de informações, diálogo constante entre pesquisadora e participantes, aproximações das instituições, tendo uma colaboração de todos os envolvidos.

Os dados coletados serão interpretados a luz do referencial teórico e metodológico da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky no que se refere ao desenvolvimento da criança e à sua educação e aos fundamentos de defectologia para compreensão da deficiência.

A perspectiva assumida é de desenvolvimento humano em articulação com o meio social e uma pesquisa voltada para o desenvolvimento e empoderamento profissional de professores e pesquisadores simultaneamente.

Fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky (1995), considera que o desenvolvimento cognitivo da criança se dá pela interação social com o meio, ou seja, de sua interação com outras pessoas. Independente da sua condição de deficiência é capaz de se desenvolver, dependendo do meio que está inserida e das relações que se estabelece com os indivíduos ao seu redor. Pois, os sujeitos se constituem por meio das suas vivências sociais, culturais e a compreensão de suas ações na interação com o mundo, ao mesmo tempo em que a pessoa se transforma e é transformado pelo meio, sendo o protagonista na construção da realidade.

E partindo do objetivo proposto e da metodologia escolhida para a pesquisa o estudo envolveu 4 (quatro) etapas que foram descritas na pesquisa para elucidar o percurso realizado durante a investigação:

- Etapa Preliminar: condução dos aspectos éticos.
- Etapa I: Diagnóstico dos Participantes e suas Práticas.
- Etapa II: Desenvolvimento e Implementação das Sessões Reflexivas.
- Etapa III Sistematização dos Dados, Síntese e reconstrução de Conhecimento.

Mediante o exposto, referendamos a pesquisa colaborativa neste estudo sobre a investigação da inclusão de crianças com deficiência na Educação

Infantil e as práticas pedagógicas dos professores do AEE, professores regentes e profissionais de apoio, representados pela rede Municipal e a rede Federal de ensino em Uberlândia-MG.

## **1.2 Contexto do Campo de Pesquisa**

A Educação Infantil na cidade de Uberlândia/MG é ofertada por três diferentes Redes de Ensino e, em 2022 havia: 198 escolas de Educação Infantil na Rede Municipal, 1 na Rede Federal e 205 escolas na Rede Privada que atendiam a essa faixa etária.

A Rede Estadual não contempla a faixa etária da Educação Infantil no município de Uberlândia, essa faixa etária é atendida somente pelas Redes de Ensino citadas anteriormente. Além disso, a Rede Privada foi excluída da nossa análise devido ao número de matrículas das crianças com deficiência prevalecer na rede pública de ensino.

O locus escolhido para a pesquisa foi a Rede Municipal e a Federal, devido à responsabilidade dos municípios por essa faixa etária, prevista na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) ao Atendimento a Educação Infantil.

Para a seleção das escolas na Rede Municipal foi realizada uma pesquisa no *site* da SME<sup>8</sup>, na opção Tópicos Populares, onde encontramos as escolas Municipais. A fim, de conhecer as escolas e as regiões em que se localizam, posteriormente, investigar alguns dados para escolhermos o nome da escola e, assim concretizar a pesquisa na Rede Municipal.

Organizamos uma lista com o nome de todas as escolas, analisamos a idade atendida em cada unidade, a fim de selecionar a que tivesse a maior quantidade de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos com deficiência na Educação Infantil.

A escola da Rede Federal foi escolhida por receber anualmente um quantitativo maior de crianças com deficiências, por ter cota para essas vagas em cada ano de ensino, por atender a Educação Infantil e ter como diretriz o ensino, pesquisa e a extensão.

---

<sup>8</sup> <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/>

Portanto, o contexto da pesquisa abrangeu duas escolas da Rede Municipal e uma da Rede Federal de Educação Infantil da cidade de Uberlândia - MG, que atendem crianças com deficiências matriculadas no ensino regular e que ofertam o AEE.

E para nomear essas instituições, cada escola encontra-se identificada na pesquisa pelas letras A, B e C, conforme a figura abaixo.

**Figura 1.** Localização das Escolas na cidade campo da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

A Escola A, localizada na região oeste da cidade, a Escola B, localizada na região leste da cidade e a Escola C, localizada na região central da cidade.

Apresentaremos um pouco da história e trajetória das instituições, suas políticas de funcionamento, o quadro de funcionários, a organização das turmas de Educação Infantil e as atribuições da educação especial, por meio do estudo realizado do Projeto Político Pedagógico das instituições pesquisadas.

A escola A iniciou seu atendimento em 1986, como creche comunitária no bairro fundado pela associação de moradores do bairro e tinha caráter assistencialista, oferecia às famílias um lugar para deixar os filhos enquanto trabalhavam.

A escola B iniciou suas atividades com uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal de Uberlândia, seu primeiro local de funcionamento foi em uma igreja com três salas em cada turno. Em 1985 a Prefeitura Municipal passou a ser a única mantenedora da escola.

Em 2001, a prefeitura Municipal de Uberlândia em determinação pela Resolução nº443/01 transferiu as Unidades de Desenvolvimento Infantil para a

responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, deixando o atendimento de ser assistencialista e passando a exercer a finalidade específica para o desenvolvimento integral da criança.

Através da Lei nº 382 de 26 de outubro de 2004 do Diário Oficial que estabelece às escolas municipais e que mencionam outras providências necessárias às instituições, dentre elas as Escolas A e B, essa ação ampliou a quantidade de funcionários e sua adequação na estrutura pedagógica.

Em 2015 essas adequações continuaram em todo o espaço físico da instituição aumentando sua capacidade de atendimento. E no ano de 2016, foram organizados princípios para nortear a educação no município, participaram os profissionais da rede pública municipal de ensino e a comunidade escolar, através de uma Carta de Princípios Político-pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino que contemplava os eixos: convivência, gestão democrática, currículo e avaliação.

No que se refere à Escola C, realizamos uma busca de informações, que ocorreu no site<sup>9</sup> da escola na sessão “Conheça a Educação Infantil” e no PPP (Projeto Político Pedagógico). Foi criada 1977 para atender aos filhos dos funcionários da Universidade Federal de Uberlândia, nessa época atendia a faixa etária de 2 a 5 anos.

Em 1979 teve continuidade escolar atendendo a solicitação dos pais com o curso de 1º grau, ou seja, uma turma de 1ª série. No ano seguinte, estendeu para com oito turmas de pré-escolar. Em 1981 foi legalizada junto aos órgãos competentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) através das Portarias de n.º 094 e n.º 095.

No ano de 1985 iniciou um trabalho de alfabetização de pais e servidores da UFU com apoio da Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, essa modalidade se estrutura até os dias atuais como Educação de Jovens e Adultos (turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental).

Conforme a Resolução nº 02/93 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU, em 1988 deixou de ser escola benefício para tornar uma

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/graduacao/educacao-infantil> acesso em 27/07/2022.

escola pública, cuja forma de acesso seria por sorteio público para ingresso de discentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Em 2013 através de uma ação da Justiça Federal de Uberlândia que julgou procedente “Ação Civil Pública sob o Processo Nº 0003157-96.2013.4.01.3803”<sup>10</sup>, proposta pelo Ministério Público Federal, na qual definiu-se que, de 10% a 20% das vagas do sorteio de ingresso seriam para alunos público da Educação Especial, sendo alterado no edital de 2014 e para concorrer as vagas o candidato deveria se enquadrar no art.3 do Decreto Federal nº/ 3.298/199 que considera:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos;

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1999 p.01).

O sistema de cotas se ampliou em 2019, para além das cotas para público da Educação Especial (PCD), a implementação de cotas se expandiu para o perfil socioeconômico (PSE) e para pretos, pardos e indígenas (PPI)<sup>11</sup>.

A instituição se torna Escola C, através da portaria Ministério da Educação nº 959 de 27 de setembro de 2013, e nessa portaria estabelece no art. 4º para os 17 Colégios de Aplicação do Brasil que integram o sistema de Ensino as diretrizes:

I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;

---

<sup>10</sup> <http://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual>

<sup>11</sup> O edital baseou-se no que dispõe a Resolução 02/93 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, considerando as Leis Federais no. 11.274/2006 e 12.796/2013, a Resolução nº. 7/2019 do Conselho Universitário que implementa a criação de cotas para Perfil Socioeconômico (PSE), Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e Pessoas Com Deficiência (PCD) na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia, a sentença proferida na Ação Civil Pública nº 3157-96.2013.4.01.3803 de 30/09/2013 e a suspensão das Resoluções 01/10 e 06/10 do CNE/CEB conforme sentença proferida nos autos do Processo Judicial nº. 50861.51.2012.4.01.3800/MG, que tramita na 3ª Vara Federal da Seção Judiciária de Minas Gerais.

II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;

III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade;

IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes<sup>12</sup> (Brasil, 2013).

Na Escola A, a Educação Infantil contempla a faixa etária, conforme as diretrizes estabelecidas na SME, em regime integral para as crianças de 4 meses a 3 anos, período parcial manhã ou tarde de dois (2) a cinco (5) anos, totalizando 464 crianças matriculadas, sendo trinta e dois (32) docentes e doze (12) profissionais de apoio.

A organização dos espaços, tempos e materiais deverão obedecer à faixa etária denominada em: “Berçário e GI – 4 meses a 1 ano de idade; GII - 2 anos de idade; GIII- 3 anos de idade; 1º período – 4 anos de idade e 2º período – 5 anos de idade” (PPP, 2016 p.36).

Oferece a etapa de ensino Educação Infantil e a modalidade Educação Especial, atendendo crianças com faixa etária de 2 a 5 anos, em período parcial, organizadas da seguinte forma: Agrupamento II (GII), Agrupamento III (GIII), 1º Período (1ºP) e 2º Período (2ºP). (PPP, 2021 p.4).

A Escola B atende a Educação Infantil nas turmas da creche (zero (0) a três (3) anos- berçário, GI, GII, GIII) e Pré-Escola (quatro (4) e cinco (5) anos no 1º e 2º período), conforme Resolução 443/2001 e disposição da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Totalizando 664 crianças matriculadas para quarenta e dois (42) docentes e vinte e três (23) profissionais de apoio.

Na Escola C às turmas de Educação Infantil são organizadas em quatro (4) turmas de 1º e quatro (4) turmas 2º períodos, cuja faixa etária de quatro (4) e cinco (5) anos num total de cento e vinte (120) alunos, sendo quatorze (14) crianças com deficiências. Para desenvolver essas linguagens conta-se com oito (8) docentes da classe comum, um (1) docente no Espaço Cultural<sup>13</sup>, dois

---

<sup>12</sup> Diário Oficial da União - Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf> Acesso em: 27 jun. 2022.

<sup>13</sup> O trabalho realizado diretamente com as crianças nos espaços pedagógicos como Espaço Cultural e Brinquedoteca e Coordenação de Área são realizados em forma de um rodízio por

(2) docente da Educação Física, dois (2) docentes da Artes – um (1) para a Dança/Teatro no 1º período e outro para Artes Visuais no 2º período, um (1) docente do AEE, um (1) psicólogo escolar, um (1) docente na Brinquedoteca que também assume a função na escola de coordenação pedagógica da Educação Infantil.

As atribuições do professor da classe comum na Rede Municipal é ministrar aulas, atividades pedagógicas que propiciando aprendizagens significativas, observando as especificidades e exigências do cargo. Em seguida, destacamos algumas funções dos professores:

Elaborar plano de aula, programas e planos de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica da escola e do regimento escolar; seguir as Diretrizes Políticas Pedagógicas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas as peculiaridades da unidade educativa, integrando-se à ação pedagógica, como coparticipante na elaboração e execução da mesma; acompanhar e avaliar o desenvolvimento do processo pedagógico dos educandos, atribuindo-lhes notas ou conceitos, registrando frequência e avaliações nos prazos fixados, bem como relatórios de aproveitamento, de acordo com o regimento escolar; promover aulas e trabalhos de recuperação paralela com os alunos que apresentem necessidade de atenção específica; participar das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, encontros de formação, seminários e outros da mesma natureza, promovidos pelo Município; realizar os planejamentos, registros e relatórios necessários ao processo pedagógico; participar ativamente do processo de integração da escola-família-comunidade; observar e registrar o processo de desenvolvimento dos alunos, tanto individualmente como em grupo com o objetivo de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem; participar de eventos e cursos formação continuada (Brasil, 2019, p.19-20).

Na Escola C, os docentes são constituídos pela Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, todos com formação adequada para os níveis e modalidades de ensino; e nas Resoluções que dispõe sobre o regime e plano de trabalho docente na UFU. Também evidenciamos o art. 68 que destaca as “atribuições do corpo docente as atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração escolar e universitária, constantes nos planos de trabalho e nos programas elaborados” [...] pela instituição (Universidade Federal de Uberlândia, 2019, p.19).

Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta administrativa e pedagógica da Unidade. Ser assíduo e pontual em todas as atividades previstas em seu plano de trabalho, justificando a ausência ou o atraso quando se fizer necessário. Participar, sempre

---

parte dos docentes dessa área que podem atuar em todos eles, desde que seja de seu interesse em assumir tal função e atribuições por um período.

que convocado, das reuniões coletivas programadas pela Direção Escolar e/ou Conselho da Unidade, justificando a ausência ou o atraso quando se fizer necessário. Promover e desenvolver atividades de ensino e/ou pesquisa e/ou extensão e/ou gestão escolar e universitária, conforme legislação vigente. Colaborar com as atividades de articulação da escola com a comunidade. Contribuir para a construção de um ambiente favorável ao processo de aprendizagem. Zelar pela própria integridade física, psicológica e moral, e de todos os membros da comunidade escolar. Portar-se, com devido respeito e ordem nas dependências da Escola. Ministrará, com frequência obrigatória, as aulas que lhe forem designadas pela Unidade, nos dias letivos e horários fixados pela Unidade, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação, ao desenvolvimento profissional e ao atendimento aos discentes e familiares programados pela Escola. Orientar e supervisionar os Estágios Curriculares, Extracurriculares e Profissionais referentes ao seu componente curricular e/ou nível de ensino. Documentar oficialmente todos os registros escolares dos discentes conforme determinação e orientação da Direção Escolar e/ou Conselho da Unidade. (Universidade Federal de Uberlândia, 2019, p.20-21).

De acordo com a Resolução 04 de 2009 dentre as atribuições do professor da Educação Especial que realiza o AEE está o Assessoramento à Classe Comum, o decreto 7611/2011 que consiste na Escola C as atribuições do professor do AEE é:

Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2011).

A Escola C compreende que de acordo com a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº. 13.146/2015 os estudantes, tem por direito o acompanhamento do PAE (Profissional de Apoio Escolar), na mediação pedagógica na classe comum, com as seguintes atribuições:

exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Nesta instituição mesmo com o conhecimento da legislação vigente, a Escola C conta com estagiários de diversas graduações da UFU vinculados a projetos com a escola, e também com uma empresa terceirizada que não é exigida formação e nem curso especializado em Educação Especial para ajudar com o acompanhamento das crianças com deficiências no que se refere aos cuidados de higiene, saúde e locomoção.

As atribuições específicas para o cargo de professor de AEE na Rede Municipal de acordo com Lei complementar nº 661, de 8 de abril de 2019 e suas alterações “dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia, para atuar com os alunos público da Educação Especial em todas as atividades escolares.”

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2019, p.18).

Na Rede Municipal as atribuições dos PAE no ensino regular e na modalidade da educação especial se baseiam em auxiliar os professores na inclusão dessa criança com deficiência, desenvolvendo e executando atividades lúdicas educativas, além disso:

Confeccionar recursos materiais, utilizados nas atividades lúdico-educativas; Acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal dos alunos, observando as alterações em termos de saúde e nutrição; Ensinar aos alunos hábitos de limpeza, higiene, disciplina e tolerância, entre outros atributos morais e sociais; Auxiliar na solução de problemas individuais dos alunos, encaminhando ao especialista os casos em que seja necessária assistência especial; Executar atividades de higienização dos alunos, como banho, troca de fraldas, escovação de dentes, limpeza das mãos, deambulação, entre outras que se fizerem necessárias; Desenvolver atividades com recursos

imagéticos, materiais concretos, revistas, jornais, letras móveis, recortes de livros didáticos, e outros, de modo a tornar acessíveis os conteúdos curriculares oferecidos pelo Professor, respeitando as especificidades apresentadas pelo aluno relacionadas à sua condição de funcionalidade; Atuar de forma articulada com os professores da sala comum, da sala de recursos multifuncionais, bem como com os outros profissionais do contexto escolar; Organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação; Auxiliar o professor e a equipe pedagógica da escola no desenvolvimento das atividades com os alunos e turmas, propiciando a acessibilidade do aluno aos conteúdos ministrados em classe comum;

Auxiliar o aluno na condução ou locomoção em horário de entrada, saída ou em quaisquer outras necessidades fora da sala; Realizar a mediação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno que necessite de auxílio especial para que este tenha acesso aos conhecimentos e conteúdo dentro da sala de aula; Colaborar com o trabalho em grupo na sala de aula, integrando o aluno nas tarefas e auxiliando o professor para atendê-lo em sua diferença, dentre outros (Brasil, 2019, p.18-19).

No que se refere à metodologia de ensino da Escola A, ela se fundamenta na proposta sócio interacionista, tendo como base Vigostky e Wallon, sugerida pela Proposta Curricular da Educação Infantil (PCEI) da SME, “propõem um desenvolvimento através da interação social, possibilitando à criança a construção de seu conhecimento e a formação plena enquanto sujeito” (PPP, 2016 p. 35).

A proposta pedagógica consiste no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as escolas de Educação Infantil devem “propiciar à criança o contato natural com o espaço exterior, onde ela possa agir no meio em que atua, buscando sua formação pessoal, social de forma a contribuir com a construção de sua identidade e autonomia” (PPP, 2016 p. 35).

De acordo com o PPP da instituição com a Metodologia de Projetos “o aluno aprende no processo de produzir, de questionar, de levantar dúvidas, de pesquisar e recriar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento” (PPP, 2021, p.19).

Dessa forma, o professor deixa de ser o transmissor de conhecimento e passa ter um olhar e uma escuta sensível para criar situações de aprendizagens, realizando mediações para o desenvolvimento das crianças no que faz sentido e significado para aprender.

Considerando as propostas pedagógicas dos documentos oficiais com

base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para a Educação Infantil (DCM) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é norteada na instituição pela Pedagogia de Projetos, no qual, os conteúdos curriculares têm significado e parte de situações vivenciadas pelos alunos e professores.

Na Escola B são desenvolvidos alguns projetos institucionais durante o ano letivo: o “Projeto Identidade, escolhendo o nome da turma” realizado pelos professores regentes e proporciona o primeiro projeto significativo para o aluno; “Projeto Biblioteca Viva” onde estimula toda a comunidade escolar no hábito da leitura e de frequentar a biblioteca; “Projeto: Sou Daqui Ó: do mundo à minha escola” esse desenvolvidos pelos professores de aula especializada, aborda as diversidades culturais do Brasil/Minas Gerais e da cidade de Uberlândia.

Na Escola C as propostas pedagógicas que fundamentam a organização do trabalho consideram os documentos RCN-EI (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais, BNCC (2019) e o PPP (2019), o currículo foi organizado na Educação Infantil para contemplar condições de aprendizagem das crianças. Com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças em sentido global, de maneira que tenha a liberdade de desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, suas linguagens, expressão corporal e potencialidades, num ambiente que favoreça seu desenvolvimento humano.

Como consta no art.6 dos Parâmetros Curriculares Educacionais (PCE) da Educação Infantil da referida instituição C, os objetivos específicos de aprendizagens para a Educação Infantil são:

- I. Proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento integral do discente.
- II. Desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em parceria com a família e comunidade.
- III. Criar situações que possibilitem o autoconhecimento dos discentes, o respeito à diferença, a socialização, a expressão/comunicação e a criatividade.
- IV. Possibilitar condições para a construção de identidade e autonomia do discente a partir das relações estabelecidas com o conhecimento e com o outro.
- V. Estimular a formação de hábitos e atitudes positivas em relação às necessidades de higiene, alimentação, saúde e rotina escolar.
- VI. Estruturar progressivamente as experiências adquiridas, organizando o conhecimento e ampliando a reflexão e posicionamento crítico (PCE, 2020, p.18-19).

A instituição C, também organiza o trabalho pedagógico por meio da Pedagogia de Projetos como sendo um dos caminhos possíveis para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Dessa forma, destacamos o conceito de projetos citado por Barbosa (2008):

Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes de seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (Barbosa, 2008, p. 34).

Por meio da metodologia de projetos as crianças desde a Educação Infantil são encorajadas a imaginar, decidir, sugerir e criar em uma constante troca de informações com os colegas e professores, partindo do conhecimento do que as crianças sabem e do que elas têm interesse em aprender.

As instituições de ensino pesquisadas, sendo a Escola A e B atendem crianças de Educação Infantil no período manhã e tarde. A Escola C atende crianças de Educação Infantil (1º período: 4 anos, 2º período: 5 anos; Ensino Fundamental I e II, distribuídos nos turnos manhã e tarde, além do Proeja no turno da noite.

Conforme descrito no quadro 2 que caracteriza as três (3) instituições pesquisadas com informações sobre a quantidade de alunos, números de criança por sala, n de crianças com deficiência, além dos momentos formativos em cada uma das escolas.

**Quadro 2 - Caracterização das Escolas.**

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
<b>Nº de Alunos na EI</b>	464	664	1 20

<b>Nº de Turmas</b>	18	17	08
<b>Turno de Funcionamento</b>	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Tarde
<b>Média de alunos por salas na EI</b>	20 crianças	23 crianças	15 crianças
<b>Nº de Alunos do AEE</b>	16 (média de 2 alunos por salas)	28 (média de 2 alunos por salas)	16 (média de 2 alunos por sala)
<b>Momento Formativo</b>	1 módulo na semana de 50min com a analista educacional na escola e em formações continuadas no CEMEPE- mensais.	1 módulo na semana de 50min com a analista educacional na escola e em formações continuadas no CEMEPE- mensais.	1 manhã por semana de 3 horas cada. Para planejamento de ações pedagógicas/estudos formativos para atuação entre docentes regentes por aluno de ensino com o professor do AEE, coordenação pedagógica e psicologia escolar, Grupo de Estudos quinzenais.

Fonte: A partir dos estudos do PPP das escolas campos a pesquisadora organizou os dados em 2022.

A média de crianças atendidas por sala na Escola B é maior comparada com as duas Escolas A e C, também o nº de crianças atendidas pelo AEE é maior na Escola B, mesmo a Escola C tendo um quantitativo de 68 crianças com deficiência devido ao atendimento da faixa etária de Ensino Fundamental I e II no turno da manhã e turno da tarde e o Proeja no turno da noite.

Os Momentos Formativos propostos pela Rede Municipal nas Escolas A e B com têm uma frequência semanal desenvolvida e organizada pela analista educacional de cada instituição, além de contar com formações mensais organizadas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE). Essas formações são organizadas por faixa etária e abrangem todas as escolas de Educação Infantil da Rede Municipal da cidade, planejadas

por diferentes dias semanais, de acordo com a faixa etária.

As crianças com deficiências matriculadas e atendidas pelo AEE de acordo com o quadro apresenta o maior nº na Escola C quando acrescentadas por todos os anos de ensino atendido pela instituição. Em relação a faixa etária escolhida para a pesquisa na Educação Infantil a quantidade em média de criança do AEE é aproximadamente de 16 a 23 crianças.

Para atender esse público da Educação Especial nas instituições pesquisadas desde 2014, com a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para oferta do AEE, houve instalação de aparelhos tecnológicos (computadores e impressoras), além de adaptações físicas de acessibilidade como rampas em todas as salas, banheiros e bebedouros adequados para o acesso e garantia da permanência da criança com deficiência.

As diretrizes para a Educação Especial nas Escolas A e B, segue a Instrução Normativa SME 004/2019, a qual define o AEE como parte integrante da Educação Básica e no Art. 4º considera-se público da Educação Especial:

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial; alunos com deficiência visual (baixa visão e cegueira), deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva (perda parcial ou total de 41 db até 70 db), surdez (perda acima de 71 db), deficiência múltipla (consiste na associação de dois ou mais tipos de deficiências) e surdo cegueira;
- II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - TGD: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com transtorno do espectro autista, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III. Alunos com altas habilidades/superdotação AH/SD: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas (intelectual, liderança, psicomotora, artes, dentre outras) (SME, 2019, art. 4, p.1) (PPP, 2021 p. 37).

Na Rede Municipal de ensino os professores do AEE, tanto da Escola A e B, conta com o Plano de AEE, que é um instrumento utilizado para o acompanhamento da criança público da Educação Especial elaborado no início do ano letivo e atualizado semestralmente com o apoio de toda a equipe pedagógica envolvida com a criança, além da contribuição da família.

Esse Plano de AEE constitui do planejamento das ações, intervenções, proposta de atendimento, atividades, período de duração, resultados esperados e obtidos e as observações complementares desenvolvidas no contra turno da escolarização da criança, sua elaboração deve envolver profissional de apoio escolar, professores regentes e especialistas que atendem a criança com deficiência, a equipe pedagógica, os familiares, além dos profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento da criança.

Na Rede Municipal os professores do AEE elaboram anualmente o PDI para cada criança, sendo, uma forma de todos acompanharem o desenvolvimento da criança com deficiência, tais como a família, professores e a comunidade escolar.

As três escolas campo de pesquisa contam com a sala de recursos multifuncionais, ou seja, com um espaço organizado na escola para oferecer um suporte às crianças com deficiência, através de materiais pedagógicos, didáticos e equipamentos específicos para cada necessidade, por meio de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem e acesso ao currículo escolar. E de acordo com o Decreto nº 6571 de 2008 no art. 3, inciso § 1º: “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008).

Essas Salas de Recursos Multifuncionais desenvolvem um trabalho de apoio, suplementação e complementação do ensino regular oferecendo as crianças com deficiência regularmente matriculadas condições de desenvolvimento e aprendizagem, pois a função das SRM é subsidiar o trabalho da sala regular e não substituí-lo.

Com relação Sala de Recurso Multifuncional nas duas (2) Escolas A e B das EMEI<sup>14</sup>, o espaço é pequeno, mas organizado contendo materiais adaptados, mobiliário, computador e jogos pedagógicos. O professor do AEE é quem desenvolve o trabalho com as crianças no contraturno do ensino regular,

---

<sup>14</sup> EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil termo utilizado para identificar as escolas Educação Infantil na cidade de Uberlândia.

sendo que os atendimentos acontecem uma vez por semana com duração de 50 minutos cada.

Os professores do AEE participam de formações mensais no CEMEPE aprimorando os conhecimentos e buscando informações e orientações das especificidades de cada deficiência.

De acordo com o PPP das instituições o professor de apoio tem a função de acompanhar e articular o conteúdo com o professor regente. Esse cargo tem duas nomenclaturas na Rede Municipal, profissional de apoio e profissional de apoio escolar.

Na Rede Municipal com a mudança do Plano de Carreira, os educadores infantis passaram a ser denominados PAE. Suas atribuições são de contribuir com os professores na execução dos planos de aula, cuidar do banho dos estudantes, trocar fraldas e auxiliá-los quanto ao uso dos talheres e ajudar na alimentação daqueles que ainda não conseguem se alimentarem sozinhos. E o PA (profissional de apoio) o cargo exige o magistério nível médio e um curso de formação de 80h realizado pelo CEMEPE, porém pode ser realizado à distância em faculdades de ensino superior.

Em 2020 surgiu outro cargo o PAE/ANEE (Profissional de Apoio do AEE) aquele profissional que faz as formações específicas para cuidar das crianças com deficiência, como trocar sonda e técnica de cuidados.

Percebemos que a comunicação entre os professores regentes e o professor do AEE é fundamental para o desenvolvimento e atendimento das crianças com deficiência<sup>15</sup> da Educação Especial, porém nas instituições da Rede Municipal esses profissionais trabalham em turnos incompatíveis dificultando seu contato, planejamento e comunicação. Sendo assim, a comunicação acontece por intermédio das analistas pedagógicas.

Na Escola C a organização de quadro de profissionais que atua no AEE segue a legislação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI/BRASIL, 2008), em vigor na Sala de Recursos Multifuncionais.

O AEE acontece na SRM uma vez por semana e tem a duração de 50min, as crianças são agrupadas de acordo com as suas necessidades e

---

<sup>15</sup> Termo “criança com deficiência” será utilizado no decorrer do texto para se referir ao público da Educação Especial.

especificidades em grupos ou atendimentos individual.

O instrumento que elaboram para acompanhamento e avaliação da criança com deficiência na Rede Federal é o PIEE (Plano Individualizado da Educação Especial), que se inicia no começo do ano letivo e contempla vários aspectos da criança: coordenação motora, comunicação, aspecto afetivo e emocional, cognitivo, raciocínio lógico.

Nos dois primeiros meses do ano letivo é realizada pelos professores da Educação Especial uma sondagem, diagnóstico com as crianças com deficiência para poderem traçar os objetivos de aprendizagem que serão executados ao longo do ano e assim, acompanharem a evolução dessa criança.

Na Escola C o assessoramento é realizado nos planejamentos com os professores da classe comum, intervenções na sala de aula quando o professor achar pertinente e reuniões com os profissionais externos que acompanham essas crianças com deficiência fora do ambiente escolar e com as famílias.

A área da Educação Especial conta com uma equipe multidisciplinar que é uma rede de apoio, pois atua em parceria com a Educação Especial, Gestão/Assessoria, Psicologia Escolar, Enfermagem e Serviço social.

### **1.3 Professores e Profissionais de Apoio Participantes da Pesquisa**

Os participantes da pesquisa selecionados foram os: professores da classe comum e do AEE e profissionais de apoio que atuam com crianças com deficiência da educação especial na Educação Infantil.

Os critérios de inclusão se caracterizaram por considerar ser professor na Educação Infantil: atuar no AEE ou na classe comum; ter vínculo empregatício efetivo; e atuar com crianças com deficiência na Educação Infantil em período igual ou superior a 1 (um) ano. E os critérios de exclusão: ter vínculo empregatício de professor contratado e atuação inferior a 1 (um) ano envolvendo crianças com deficiência na Educação Infantil.

Para a participação dos profissionais de apoio não houve critérios específicos, foram convidados os que atuavam nas mesmas turmas que os professores regentes que aceitaram compor a pesquisa.

A expectativa inicial era mobilizar o maior número possível de profissionais que atuavam com crianças com deficiência na Educação Infantil. A pesquisadora em visita campo nas escolas realizou uma reunião com a analista educacional de cada instituição e juntas verificaram quais turmas, professores regentes, professores do AEE e profissionais de apoio que atuavam naquele ano com crianças com deficiência.

Logo após, o contato foi diretamente com os professores para eles conhecerem a proposta de pesquisa, metodologia e a quantidade de encontros que seriam todos presenciais e no turno da noite, devido à falta de compatibilidade nos horários entre os dois professores que ministram as aulas e atendimentos em turnos diferentes.

No entanto, os professores não aderiram à proposta de imediato, demonstrando resistência por vários motivos, pessoais, de estudos e cursos que já estavam participando. Neste dia duas professoras sugeriram para os encontros serem *on-line*, por meio de uma plataforma, enfatizamos a importância de ser presencial, porém, sem retorno positivo por parte dos participantes.

Decidimos que as sessões reflexivas poderiam ser *on-line*, mas dois encontros presenciais. Sendo, o primeiro e o último presencial em alguma das instituições pesquisadas.

A partir disso, conseguimos obter interesse de alguns professores. E com as visitas nas escolas percebi que os profissionais de apoio que também atuam com essas crianças com deficiência na Rede Municipal poderiam participar e contribuir com a pesquisa formando o trio de profissionais que atuam com o público da Educação Especial.

Diante dessas considerações contamos na pesquisa com 13 participantes, sendo professores regentes, professores do AEE e PAE de Educação Infantil com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre a realidade educacional. Conforme o quadro abaixo:

**Quadro 3 – Número de Participantes da Pesquisa.**

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Nº DE INSCRITOS</b>	<b>DESISTÊNCIAS</b>	<b>CONCLUINTES</b>
<b>PROFESSOR REGENTE DA CLASSE COMUM</b>	6	-	6
<b>PROFESSOR DO AEE</b>	3	1	2
<b>PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR (PAE)</b>	4	-	4
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborado pela autora em 2022.

Como podemos observar o grupo de participantes concluinte da pesquisa colaborativa foram: seis (06) professores regentes, duas (2) professora do AEE e quatro (4) PAE. A desistência de uma professora do AEE ocorreu depois do primeiro encontro, devido ter iniciado uma pós-graduação no mesmo horário que os encontros, inviabilizando sua participação, totalizamos doze (12) participantes.

Os dados para caracterização dos participantes foram coletados no primeiro encontro em julho de 2022, em ficha de identificação (Anexo 1). O quadro 4 sintetiza os dados sobre o perfil e atuação dos participantes nas escolas.

**Quadro 4 - Perfil e Atuação dos Participantes na Escola.**

Identificação do Participante: nome, idade, tempo no cargo atual e formação.					Atuação na Escola: rede, função, CH e público da Educação Especial				
Nome dos Participantes	Idade	Tempo no cargo	Formação Inicial	Formação Continuada/Pós - graduação	Escola	Rede de Ensino	Função Atual	Etapa/Período e Carga Horária	Público da Educação Especial
Helena	28a	4a 6m	Pedagogia	-Esp. Educação Inclusiva (UNIPAC <sup>16</sup> ) -Curso de Profissional de Apoio (CEMEPE) -Esp. em EJA	A	RM	PAE	GIII, 1º e 2º 20h	1-D.I 1-TEA 1-D.M
Patrícia	28a	1a 6m	Pedagogia	-Esp. Gestão Escolar (UNIPAC) -Curso de Profissional de Apoio (CEMEPE)	A	RM	PAE	1º e 2º 20h	1-TEA 1-D.M
Pablo	32a	1a 6m	Pedagogia	- Esp. Educação Especial		RM	PAEE	SRM	2-D.I

<sup>16</sup> UNIPAC - Centro Universitário Presidente Antônio Carlos

				-Esp. Supervisão Escolar	A			16h	6-TEA
Márcia	44a	18a	Pedagogia	-Esp. Pedagogia Empresarial	A	RM	PR	GIII 20h	1- D.I
Maria	33a	10a	Pedagogia	-Doutorado em Educação- Mestrado em (UFU) Educação (UFCAT) -Esp. Pedagogia Empresarial (UFU) -Esp. Direitos Humanos (UFU)	B	RM	PR	GIV (de 5 anos) 20h	1- D.I 1 -D.F
Anne	39a	10a	Pedagogia	Psicomotricidade Psicopedagogia	B	RM	PR	GIII (de 4 anos) e R2 20h	1- TEA
Laura	41a	1a 6m	Cursando Pedagogia	- Curso de Profissional de Apoio (CEMEPE)	B	RM	PAE	20h	1- D.I 2 -D.M
Roberta	46a	25a	Magistério Serviço Social (UNITRI)	Psicopedagogia (PASSO 1) - Curso de Profissional de	B	RM	PAE	GI, GII e 1º 20h	1- D.I 1- TEA 1-D.M

				Apoio (CEMEPE)					
Borboleta	37a	11a	Pedagogia	-Doutorado em Educação (UFU) -Mestrado em Educação	C	RF	PR	2º Período 40h	2- D.I 1 –D.A
Sofia	40a	19a	Pedagogia	Mestrado em Educação (UFU)	C	RF	PR	1ºe 2ºs Períodos 40h	3- TEA 2- D.A 1- D.F
Flor	44a	12a	Pedagogia	-Doutoranda em Linguística (UFU) Mestrado em Educação (UFU) -Esp. Inspeção Escolar (Faculdade Católica)	C	RF	PAEE	SRM-AEE 40h	1-D.I 1- D.A 1 – D.F 3-TEA
Tânia	45a	27a	Pedagogia	-Doutorado em Educação (UFU) -Mestrado em Educação (UFU) -Especialização Psicopedagogia	C	RF	PR	2º Período 40h	1-TEA 1- D.F/D.A

Fonte: Elaborado pela autora com os dados coletados no formulário de caracterização dos participantes em 2022.

Os dados de formação dos participantes indicam que a maioria tem o curso superior e especialização em cursos de Educação Especial, sendo a Pedagogia a formação mais frequente (dez (10) dos doze (12) participantes), uma (1) cursando e uma (1) com formação em Magistério em Serviço Social.

A Formação continuada em Educação Especial (três participantes), e quatro (4) com cursos na área de Profissional de Apoio, atendendo as exigências legais para a atuação nessa modalidade de ensino prevista no município de Uberlândia/MG.

Outro dado analisado foi o tempo de atuação no cargo para as professoras do AEE uma (1) tem doze (12) anos e a outra 1 ano e 6 meses, em relação aos professores da classe comum três (3) tem aproximadamente de 10 anos a 11 anos, outros dois (2) com 18 anos e 19 anos e dois (2) com 25 anos e 27 anos de experiência como professor. No que se refere ao PAE temos três (3) com 1 ano e 6 meses e um (1) com 4 anos e 6 meses.

A carga horária de trabalho é diferenciada entre a Rede Municipal com a Rede Federal em relação aos professores, na Municipal o professor da classe comum atua com 20h/ semanais, o professor do AEE 16h/semanais, o PAE tem uma carga de 20h/semanais, enquanto o professor na Federal 40h/semanais tanto o da classe comum como do AEE.

Na Rede Municipal tivemos uma participação de três (3) professores da classe comum, um (1) professor do AEE, quatro (4) PAE e na Rede Federal três (3) professores da classe comum, um (1) professor do AEE.

As crianças com deficiências acompanhadas pelos participantes da pesquisa somam um total de 40 crianças público da Educação Especial, que possuíam as seguintes deficiências comprovadas por laudo médico: dezesseis (16) com Transtorno do Espectro Autista, cinco (5) com deficiência motora, onze (11) com deficiência Intelectual, três (3) com deficiência física e cinco (5) com deficiência auditiva.

A participação de todos esses sujeitos envolvidos diretamente ou indiretamente na construção e consolidação de uma escola para todos nos auxiliou a compreender a atuação e as práticas do PAE, do professor do AEE e do professor regente na escolarização do aluno com deficiência da Educação Infantil e como afirma Nóvoa (1999, p.16):

É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (Nóvoa, 1999, p.16).

A pesquisa considerou as políticas, práticas educativas e a possibilidade de um trabalho colaborativo entre os professores regentes, profissionais de apoio escolar e professor do AEE com deficiências na Educação Infantil. Com o intuito de colaborar com reflexões acerca da realidade escolar da Rede Municipal e na Rede Federal de Uberlândia, bem como contribuir para ampliação do conhecimento sobre as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, com uma perspectiva de trabalho colaborativo em conjunto entre educação da classe comum, profissionais de apoio escolar e educação especial – professores do AEE.

#### **1. 4 Instrumentos, Materiais e Etapas da Coleta de Dados**

Os instrumentos para a coleta de dados se basearam em:

a) **Ficha de identificação dos participantes (apêndice B):** conhecer o perfil dos participantes com informações sobre o tempo de atuação e sua experiência na educação infantil, formação e cursos acadêmicos. Nesse momento por meio de uma dinâmica, cada participante escolheu o nome fictício para ser identificado no decorrer da pesquisa.

b) **Diário de Campo do pesquisador:** Os dados foram anotados no diário de campo, utilizado para registrar as observações e as entrevistas no campo da pesquisa. Esse instrumento se faz presente no cotidiano da investigação como reflexão e suporte pedagógico na coleta e análise de dados das experiências vivenciadas em todo o percurso investigativo.

c) **Roteiro de discussões para levantamento sobre o estudo da pesquisa:** conhecimentos prévios dos participantes sobre a temática, questões para dialogar com os professores que aconteceu no levantamento de problematizações junto aos participantes nas sessões reflexivas.

d) **Entrevista semiestruturada:** este instrumento ocorreu em forma de um diálogo espontâneo entre a participante e o pesquisador a partir de perguntas preestabelecidas no roteiro em apêndice C, a pesquisadora

combinou um horário com os participantes individualmente e concomitantemente com as sessões reflexivas.

e) **Momentos em grupos com as sessões reflexivas:** diante dos levantamentos de temas os professores participantes tiveram momentos reflexivos com profissionais da educação que pesquisam e desenvolvem suas práticas de acordo com os temas destacados.

O material se constituiu de textos complementares, atividades para leitura e formação teórica dos participantes. Assim, como os materiais de papelaria, como lápis, borracha, caneta, caderno, crachás, folhas de sulfite, cartolinas, papel *Kraft*, canetas hidrográficas, cola, papéis picados, régua, tesoura, entre outros necessários para o desenvolvimento das atividades.

Os equipamentos utilizados nos encontros de formação foram: celular, gravador de áudio para os encontros, computador e projetor para apresentação dos textos, todos devidamente autorizados pelos participantes.

#### **1.4.1 Etapa Preliminar: Condução dos Aspectos Éticos**

Os procedimentos éticos da pesquisa foram elaborados de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), norteados pela Resolução 510/16, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde, a fim de atender os princípios éticos da pesquisa.

A submissão do Protocolo de Emenda ao projeto de pesquisa intitulado como “Atuação e Formação Docente: recursos, serviços e metodologias especializadas para a Inclusão Escolar” ao Sistema do Comitê de Ética em Pesquisa, vinculado a Comissão Nacional de ética em Pesquisa (CEP- CONEP) realizada por meio da Plataforma Brasil (PB), foi aceita para avaliação em 05 de maio de 2022, e em 06 de junho de 2022 o CEP/UFCAT considerou este protocolo de Emenda como Aprovado – Parecer de Número: 5.450.622 (ANEXO 1).

Com o parecer favorável, iniciou-se a coleta de dados, mediante o termo de anuência e de autorização para realização da pesquisa, devidamente assinado pela Secretaria de Educação da cidade de Uberlândia/MG (ANEXO

C), e em seguida da autoridade responsável pelas unidades de ensino que compõem a amostra desta pesquisa (ANEXO D).

A participação nesse projeto contribuiu para compreender a relação de colaboração na atuação docente entre os profissionais que trabalham com as crianças com deficiência e a importância de desenvolver o trabalho colaborativo como estratégia de garantir o acesso e a aprendizagem dessas crianças na Educação Infantil.

A seguir descrevemos os procedimentos adotados na coleta de dados nas três etapas realizadas no decorrer da pesquisa. Sendo, a Etapa I: o diagnóstico dos participantes e as práticas realizadas em sala de aula; a Etapa II o desenvolvimento e implementação dos encontros reflexivos; a Etapa III a sistematização dos dados, sínteses e reconstrução do conhecimento.

#### **1.4.2 Etapa I: Diagnóstico dos Participantes e suas Práticas**

Nessa etapa o objetivo foi caracterizar os participantes da pesquisa, visando identificar as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores em colaboração com o trabalho do professor do AEE para desenvolver o aprendizado nas crianças com deficiência, destacar as demandas e desafios sobre Inclusão Escolar e caracterizar o conhecimento prévio dos participantes. Nesse sentido, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o preenchimento da ficha de identificação dos participantes na primeira sessão reflexiva.

#### **1.4.3 Etapa II: Desenvolvimento e Implementação das Sessões Reflexivas**

Cada etapa da pesquisa foi elaborada e planejada de acordo com as demandas levantadas pelos participantes nos encontros realizados, com foco nos objetivos do estudo, por isso a caracterização dessa pesquisa como colaborativa.

A proposta da pesquisa se baseou em sessões reflexivas que ocorreram em aproximadamente 6 encontros de frequência semanais. As sessões se dividiram em dois (2) encontros presenciais e (4) quatro online na plataforma Mconf/UFU. O encontro presencial aconteceu na Escola C, escolhido pelas

próprias participantes por ser uma escola central de fácil acesso e funcionar no turno da noite.

Essa pesquisa colaborativa propiciou aos professores e profissionais de apoio, por meio de (6) seis sessões reflexivas e da relação dialética entre teoria-prática, como propõem Liberali (2008) o ciclo das 4 fases de Smith (1989): descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem práticas pedagógicas e o contexto educacional que estão inseridos. Dessa forma, a organização da pesquisa aconteceu em (4) quatro etapas descritas no quadro 5.

**Quadro 5 - Etapas da Pesquisa Colaborativa**

<b>ETAPAS DA PESQUISA COLABORATIVA</b>		
<b>CICLO DE REFLEXÃO CRÍTICA (SMITH, 1989)</b>		
<b>1ª. Etapa: Diagnóstica</b>	<b>2ª. Etapa: Informações</b>	<b>3ª. e 4ª. Etapas: Sistematização dos Dados, Síntese e reconstrução de conhecimentos.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Questões para dialogar com os professores;</li> <li>-Levantamento de problematizações.</li> <li>- Roteiro de discussão e problematização durante a implementação das sessões reflexivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação sobre as temáticas levantadas pelo pesquisador em diálogo com os participantes;</li> <li>-Formação com a colaboração de professores/pesquisadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar categorias – articulação das questões da 1ª etapa (levantadas pelos professores) em articulação com a 2ª Etapa (Diálogo e análises).</li> <li>-Organizar as sínteses.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora em 2022- adaptado dos estudos de Liberali (2008)

As sessões foram organizadas em seis (6) encontros que se estruturaram seguindo as etapas da pesquisa colaborativa, baseadas no Ciclo de Reflexão Crítica (Smith, 1989). Dessa forma, cada sessão foi dividida nas três etapas, no início a pesquisadora instigava para o levantamento de problematizações sobre o tema discutido, apresentando um vídeo e a partir dele abordava questionamentos entre os participantes.

Em seguida, a pesquisadora trazia a informação aos participantes com a colaboração de professores/pesquisadores naquele determinado assunto. Logo após, articulamos as questões levantadas, as problematizações pelos participantes e dialogávamos com as informações obtidas, confrontando-as

para depois analisarmos, construindo novos saberes e conhecimento para suas vivências em sala de aula.

Portanto, é nas sessões reflexivas, baseadas nesse ciclo de reflexão crítica proposto por Smith (1989 *apud* Szundy, 2005), que há possibilidade para se "estabelecer entre pesquisadores e participantes, a oportunidade de compartilharem momentos de discussões em que é possível a construção de novos significados sobre a prática docente" (Szundy, 2005, p.90).

A pesquisa colaborativa possibilitou aos professores, por intermédio de sessões reflexivas e da relação dialética entre teoria-prática, descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem práticas pedagógicas e o contexto educacional que estão inseridos.

Segundo Magalhães (2016) a pesquisa colaborativa é uma metodologia que considera que o conhecimento é construído por meio de interação entre os participantes, possibilitando transformações que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados das suas ações e as dos outros.

A partir das reflexões de Vigotsky, Molon (2009, p.13) traz um conceito de sentido e de significado:

O significado de uma palavra é convencional e dicionarizado, portanto, é mais estável e preciso, enquanto que o sentido de uma palavra pode ser modificado de acordo com o contexto em que aparece, conseqüentemente, diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma palavra, o sentido não é pessoal enquanto individual, mas é constituído na dinâmica dialógica. O sentido de uma palavra modifica-se tanto dependendo das situações e das pessoas que o atribuem que é considerado quase ilimitado. Desta maneira, as palavras e os sentidos apresentam um grau elevado de independência entre si, fato que não ocorre entre palavra e significado (Molon, 2009.p. 13).

Dessa forma, podemos compreender os sentidos e significados das narrativas presentes nas sessões reflexivas, nas entrevistas e também na observação de campo dos participantes, os professores regentes, professores do AEE e PAE.

Ninin (2013) destaca que a pesquisa colaborativa parte de fatos concretos e é ampliada pela prática na produção, reorganização e avaliação que tornem possível os sentidos, exige que os participantes ouçam uns aos outros, compartilhem ideias, concordem ou discordem, fortaleçam os conhecimentos e tragam novas temáticas.

Descrevemos no quadro 7, no apêndice D em anexo, o cronograma realizado nas sessões reflexivas, além da descrição das etapas, dias, objetivos de cada temática, modalidades e carga horária de 3h30min estabelecida por sessões, os textos para estudos complementares e programação dos encontros.

As sessões reflexivas transcorreram em momentos de troca de saberes e conhecimentos acerca das temáticas e discussões levantadas, cada encontro teve duração de aproximadamente 3h30min e foram gravadas pela pesquisadora com a autorização de todos os professores e profissionais.

Também utilizamos na coleta de dados a entrevista semiestruturada, escolhida por permitir que se estabeleça um diálogo mais espontâneo, a partir de algumas perguntas preestabelecidas em roteiro, mas que garante autonomia para acrescentar outras questões conforme transcorre o diálogo entre os participantes.

De acordo com Triviños (1987) a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos que se relacionam com o tema de pesquisa, no qual novas hipóteses a partir das respostas dos participantes. Assim, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152).

Para Manzini (1991) a entrevista semiestruturada parte de um roteiro estabelecido com perguntas principais que podem ser "complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista" (Manzini, 1991, p.145). Nesse sentido, as entrevistas podem despertar informações de forma espontânea, sem condicionar as respostas de maneira padronizada. Nesse tipo de entrevista o pesquisador consegue realizar perguntas complementares, se for necessário a partir das respostas dos entrevistados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O roteiro elaborado da entrevista teve como juízes os membros do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN) e os professores integrantes da linha de pesquisa “Prática Educativas, Formação de Professores e Inclusão” do Programa de pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da UFCAT.

As entrevistas foram realizadas concomitantemente com o desenvolvimento das sessões reflexivas por meio de visitas as escolas A, B e

C nos dias e horários combinados com antecedência, de acordo com a disponibilidade/módulos dos participantes, com duração de 1h15min aproximadamente. E seguindo o questionário conforme consta em apêndice C.

As questões das entrevistas foram às mesmas para todos os participantes, conforme o apêndice C, tendo enfoque nas temáticas: atuação docente, formação continuada, recursos tecnologias e serviços especializados.

A atuação docente no espaço escolar com as crianças com deficiência teve como foco: a sala de aula, suas atribuições e a colaboração com os outros profissionais. A formação inicial e continuada com destaque para a necessidade de buscar formação, preparação e reorganização que atendam a demanda para a inclusão escolar.

E os recursos, tecnologias e serviços especializados o foco era em saber se conheciam, utilizavam os recursos e estratégias diferenciados para garantir a aprendizagem e participação das crianças com deficiências nas aulas. Há quem fica a responsabilidade de modificar, produzir os materiais e a opinião de cada participante sobre as tarefas de planejar, instruir e avaliar com outro professor de maneira colaborativa.

As transcrições das sessões refletivas e das entrevistas foram gravadas, logo após, sucederam no formato escrito realizado pela própria pesquisadora. Neste processo a pesquisadora se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretar os dados, pois neste momento ocorre a pré-análise.

[...] os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Dessa forma, temos optado, atualmente, por utilizar as expressões informações advindas da entrevista, dados advindos da entrevista, verbalizações advindas das entrevistas, ao invés da expressão a entrevista foi transcrita e analisada, pois, como apontamos, muitas podem ser as informações transcritas, de natureza verbal ou não-verbal, e muitos podem ser os dados a serem analisados (Manzini, 2006, p. 371).

Ao transcrever uma gravação é necessário seguir algumas regras e critérios dispostos por Marcuschi (1986): evitar letras maiúsculas quando havia uma pausa na fala; utilizar uma sequência com linhas não muito longas para a melhor visualização do conjunto; indicar os falantes com siglas ou letras do nome do alfabeto; não cortar palavras na passagem de uma linha para outra.

Manzini (2014) afirma que a transcrição dos dados deve ser feita logo após a coleta e pelo próprio pesquisador, pois ao transpor as informações verbais para a escrita pode ocorrer de inserir suas impressões, hipóteses, sentimentos percebidos durante a entrevista.

Outros critérios poderão ser adotados e registrados no decorrer da análise dos encontros. Porém, deve se tomar o devido cuidado para não modificar as palavras do participante para não perder o sentido daquilo que este queria informar ao participante.

#### **1.4.4 Etapa III: Sistematização dos Dados, Síntese e Reconstrução do Conhecimento**

A sistematização dos dados foi relacionada com os processos da pesquisa e seus contextos vivenciados, a partir do confronto da prática dos participantes com os pressupostos teóricos apresentados nas sessões reflexivas.

##### **1.4.4.1 Sessões Reflexivas e a construção do Conhecimento**

A síntese e reconstrução se deram a partir da construção de conhecimento nas sessões reflexivas que foram organizadas em 6 encontros, conforme a descrição dos encontros.

A primeira sessão reflexiva teve como objetivo em apresentar a pesquisadora, o projeto e o Programa de Formação via colaboração, pontuando que se tratava de um projeto de pesquisa de Mestrado na UFCAT/Catalão na linha de Práticas Educativas, Formação e Inclusão.

Com a temática de pesquisa sobre a Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e as práticas pedagógicas e as possibilidades do trabalho colaborativo entre os docentes que atuam com esse público.

Foi apresentada uma proposta preliminar sobre os encontros, sua organização, dia, horários, proposta de atividades desenvolvidas durante as sessões com os participantes.

Em seguida, a pesquisadora distribuiu e esclareceu o Termo de Consentimento Livre (TCLE) da pesquisa aos participantes que tiveram um tempo para ler e assinar o documento, autorizando o uso do material proveniente dos diálogos, a pesquisadora informou aos participantes o direito à suspensão da participação e a desistência em qualquer momento da pesquisa.

Logo após, cada participante se apresentou falando sobre sua experiência, local de trabalho e as crianças que atende.

Em seguida, foi apresentada aos participantes a ficha de caracterização, a pesquisadora explicou que essa ficha seria utilizada para a identificação dos dados de cada participante, como: tempo de atuação, função que exerce o quadro de deficiência e nível de atuação.

Assim, como a faixa etária atendida pelos docentes, o tipo de deficiências atendidas nas classes comuns e sala de SRM. O encontro teve duração de 3h e ocorreu presencialmente com o grupo de profissional que aceitaram participar da pesquisa.

Na próxima sessão reflexiva tivemos a oportunidade de dialogarmos sobre o projeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia sendo uma proposta de pesquisa colaborativa que propõe a construção coletiva de conhecimento numa ação conjunta entre pesquisador e participantes.

A pesquisadora apresentou o *lócus* da pesquisa e nesse encontro os participantes conheceram o cronograma das sessões reflexivas, as atividades complementares e as datas. E assim, seguimos para uma dinâmica de apresentações sobre cada participante. Cada participante teve que imaginar a criança com deficiência a qual trabalhava em 2022 e se apresentar na ótica dela, ou seja, como ela apresentaria o professor ou profissional de apoio escolar?

Em seguida, para levantarmos alguns questionamentos sobre a temática tivemos a oportunidade de assistir ao vídeo chamado “Cordas”<sup>17</sup>, que retrata uma criança com deficiência que chega à escola.

Discutimos os elementos apresentados pelo vídeo sobre as temáticas de inclusão de crianças com deficiência na escola, suas dificuldades e possibilidades de aprendizagens. Relacionamos com a realidade vivenciada em sala de aula nos dias atuais o despreparo, falta de formação e o respeito com o “diferente”.

A partir dessa discussão surgiram os seguintes questionamentos:

- O que vocês sabem sobre Inclusão na Educação Infantil?
- O que é a Inclusão Escolar?

---

<sup>17</sup> Fonte: disponível online em <https://www.youtube.com/watch?v=Bz1LAj3kt6s> acesso em maio de 2022.

- O que vocês pretendem descobrir nessa formação com esse tema de pesquisa?
- O que incomoda você em relação à inclusão na Educação Infantil das crianças público da Educação Especial em sala de aula?
- Como desenvolver um trabalho voltado para a Inclusão Escolar na Educação Infantil que atenda às necessidades das crianças com deficiência?

Depois dos questionamentos, elegemos para a próxima sessão reflexiva a discussão sobre a inclusão na Educação Infantil e os desafios no ambiente da Educação Infantil. Foi disponibilizado o texto complementar para leitura: “Educação Inclusiva na Educação Infantil”<sup>18</sup> (Carneiro, 2012).

Na terceira sessão reflexiva relembramos os questionamentos levantados no encontro anterior sobre a “Inclusão na Educação Infantil”, conversamos sobre os pontos principais do texto complementar que retrata a Educação Inclusiva no ambiente da Educação Infantil. E também a descaracterização do papel da escola em prol da inclusão do público da Educação Especial.

Logo após, contamos com a participação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Rochele Karine Marques Garibaldi/UFU que explanou a temática: “Inclusão de Crianças Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e seus desafios”. Os participantes dialogaram com a professora sobre os desafios dessa Inclusão sem uma Política Pública efetiva que conheça o “chão das escolas”. “O que a sociedade e como a sociedade tem visto essa criança com deficiência?” “E o que podemos fazer dentro da nossa realidade, dentro do micro contexto?”.

E assim, a convidada foi esclarecendo e levantando questionamentos aos participantes. Além disso, a mesma possui experiência de atuação nas duas redes pesquisadas, tanto na municipal e quanto na federal, dessa forma conseguiu partilhar experiências vivenciadas com os participantes.

Encerrou sua participação perguntando “O que é necessário e possível fazer na inclusão?” Sugeriu em pensarmos nas possibilidades e não focarmos apenas nos desafios e dificuldades.

---

<sup>18</sup> CARNEIRO, Relma. Dossiê Temático Infância e Escolarização. **Práxis Educacional**, v.8, n.12, 2012 p.81-95.

Em seguida, a pesquisadora fez uma explanação com auxílio dos slides sobre o conceito, desafios e possibilidades de realizar a Inclusão Escolar, desde a Educação Infantil utilizando os autores Mendes (2006) e Carneiro (2012, p. 87). E para finalizar levantamos questionamentos para a próxima sessão:

- O que é necessário para realmente acontecer a Inclusão Escolar?
- Como ressignificar diariamente a nossa prática pedagógica para incluir as crianças com deficiência?
- Quais estratégias adotar na sala de aula para que todas as crianças aprendam?

Dessa forma, foi eleito para a próxima sessão reflexiva “Prática Pedagógica Inclusiva no Espaço da Educação Infantil”<sup>19</sup>, sendo, texto complementar para leitura do encontro seguinte.

Na quarta sessão reflexiva, foram retomados os questionamentos levantados, lembrando as discussões, desafios e possibilidades sobre a Inclusão Escolar em sala de aula. E, tendo como objetivo descrever as práticas pedagógicas envolvendo as crianças com deficiência, considerando os diferentes ambientes, contextos e cenários que fazem parte do currículo da Educação Infantil e do AEE.

Na discussão da sessão anterior sobre Inclusão na Educação Infantil percebemos que mesmo com todo amparo legal, nota-se a necessidade de uma reorganização no sistema educacional inclusivo que atenda a todos de maneira eficaz. Somente ter o acesso não garante o sucesso da inclusão desse público.

É fundamental uma prática pedagógica que atenda as especificidades das crianças com deficiência, sendo necessário o envolvimento e a formação docente dos profissionais que atuam com as crianças com deficiência.

E para contribuir nesta sessão reflexiva contamos com a participação da professora formadora Dr.<sup>a</sup> Priscila Moreira Corrêa do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com experiência na área da educação, com ênfase em Educação Especial, AEE, atuando principalmente nos seguintes temas, inclusão escolar,

---

<sup>19</sup> FERREIRA, Ana Paula A; SLVA, Jackson Ronié Sá; LIMA, Márcia Raika Silva; PADILHA, Maritania dos Santos. Concepções Docentes sobre práticas Pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. **Perspectivas em Diálogo**. Naviraí, v.09, n.19, p.84-104, Jan-abril/2022.

a acessibilidade, prática e estratégias de ensino e ensino do deficiente e metodologia de pesquisa.

Para iniciar a conversa com os participantes a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila conceitualizou as práticas pedagógicas, como “toda ação realizada no ambiente escolar pelos professores que possua uma intencionalidade, tendo como objetivo desenvolver a aprendizagem nos estudantes, a partir da utilização de várias metodologias e recursos, mas que tenham sentido e significado para as aprendizagens”. (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Moreira)

O diálogo foi sendo construído com a participação de todos, comentando suas estratégias e práticas inclusivas utilizadas em salas de aula e as propostas de trabalho nas turmas, refletindo: “É possível ensinar a turma toda sem excluir ninguém?” (Prof.<sup>a</sup> Formadora).

As práticas pedagógicas são constituídas de planejamento da atividade, estratégias que serão utilizadas e sistematizadas nos processos de aprendizagem de forma que garantir o ensino de acordo com cada faixa etária e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Logo após, e dando sequência, a pesquisadora explanou sobre o texto “Concepções de Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil”, discutimos e destacamos os pontos elencados pelos autores Ferreira, Silva, Lima e Padilha (2022). Esse texto complementar reflete questões importantes para análise das práticas inclusivas no ambiente escolar, sendo assim, para discutir os pontos principais a pesquisadora elaborou um esquema conforme a figura 2 para discutir com os participantes durante essa sessão reflexiva.

**Figura 2.** Ações desenvolvidas para uma Prática Inclusiva no ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para a discussão e reflexão no encontro (2022).

Em seguida, destacamos alguns pontos importantes sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil para a Inclusão Escolar como: formação de professores, novas estratégias de ensino, flexibilização de atividades e brincadeiras, desenvolver uma rotina diária, realizar planejamento coletivo, materiais e recursos acessíveis a todos, se necessário fazer as adaptações curriculares.

Ao final da sessão, levantamos os questionamentos sobre os desafios e possibilidades para desenvolver o Trabalho Colaborativo entre os Profissionais na Educação Infantil com as crianças com deficiências.

- Como realizar um trabalho colaborativo se não encontro os profissionais que atuam com minha turma?
- O que fazer para termos uma parceria de todos os profissionais da escola? Afinal, a criança não é de todos?
- Como estabelecer um vínculo maior com as crianças com deficiência? Se nem entre nós não temos tempo para encontrarmos?
- É necessário estabelecer outro formato de organização docente para desenvolvermos o trabalho colaborativo?
- É possível o trabalho colaborativo na Educação Infantil?
- Como envolver os profissionais para contribuir com o trabalho colaborativo? Talvez um dos grandes desafios.

Elencamos que a próxima temática discutida será: “A possibilidade de um Trabalho Colaborativo na Educação Infantil”, logo após a pesquisadora apresentou o texto complementar para permear as discussões das autoras Mendes e Galvani (2018)<sup>20</sup>.

Na quinta sessão reflexiva, retomamos os questionamentos levantados sobre o Trabalho Colaborativo entre os professores regente, professores do AEE e PAE na Educação Infantil com as crianças com deficiências.

---

<sup>20</sup> Melina Thaís da Silva. GALVANI, Márcia Duarte. **O Ensino Colaborativo como facilitador da Educação Inclusiva na Educação Infantil**, v.4 n<sup>o</sup>1. 2018, p.45

Em seguida, contamos com a participação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ela atua na área da Educação com ênfase na Educação Inclusiva. Realiza pesquisa nas linhas que discutem: a Formação de Recursos Humanos em Educação Especial, Construção do conhecimento por estudantes com deficiência nas Escolas da Amazônia Amapaense e Políticas de Educação Especial e inclusiva.

A referida professora discutiu sobre a temática: “Trabalho Colaborativo: desafios e possibilidades de uma cultura escolar” com o objetivo de compreender a organização do ensino na perspectiva do trabalho colaborativo entre os professores e profissionais de apoio.

Comentou sobre as culturas existentes na sociedade e que interfere na forma de educar e nas relações estabelecidas dentro da escola, ou seja, “compreender a cultura colaborativa como princípio, não como algo que alguém vai implementar, que vem de fora ou de dentro da escola, mas que é algo construído coletivamente”. (Prof.<sup>a</sup> Maria do Carmo).

Destacou as funções de cada profissional dentro da instituição de ensino, ou seja, as atribuições dos professores regentes, professor da Educação Especial e do profissional de apoio. Além, de explicar o que são e como deveriam funcionar as redes de apoio para as crianças com deficiências e as dificuldades enfrentadas devido à falta de Políticas de Inclusão que atendam as necessidades da escola.

Logo após, debatemos sobre os conceitos/características e funções e estratégias, elencados sobre essa temática de acordo com as contribuições da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo e do texto complementar do estudo.

A última sessão reflexiva ficou um pouco distante dos outros encontros devido à demanda nas escolas por parte dos participantes. O objetivo foi criar os eixos de significações em articulação com os questionamentos levantados nos encontros, reconstruções e a organização final das narrativas.

A pesquisadora solicitou que os participantes escolhessem um nome para serem identificados na pesquisa. Cada participante escreveu em uma folha e explicou o sentido e significado da sua escolha.

Vale destacar que os nomes fictícios atribuídos aos participantes foram relacionados aos nomes de criança com deficiência que marcaram suas experiências profissionais.

Logo após, a pesquisadora apresentou as narrativas dos participantes durante os encontros, juntos dialogamos e reconstruímos os elementos presentes.

A partir da exploração das transcrições das sessões reflexivas e das entrevistas, levando em consideração os recortes, as falas construídas e reconstruídas, as participantes levantaram a partir de suas próprias narrativas os eixos de significação.

Após a reconstrução, elencamos os eixos de significações e por meio de uma dinâmica com os participantes agrupamos as falas de acordo com o sentido e significado de cada uma, organizando um mural, conforme apresentado no apêndice E.

A análise dos dados coletados se baseou nas sessões reflexivas, que propiciou trocas de experiências e o compartilhamento de vivências no decorrer da pesquisa, explorando as narrativas e discussões, bem como nas gravações produzidas durante os encontros.

Contudo, elaborar os percursos metodológicos na perspectiva da pesquisa colaborativa oportunizou conhecer os caminhos investigativos, bem como refletir e elaborar sínteses acerca do objeto de estudo, e do trabalho colaborativo em prol da educação das crianças com deficiência na Educação Infantil.

Com posse da coleta de dados realizada na pesquisa a pesquisadora chega à proposição de estudos sobre temas como: *Infância, desenvolvimento e deficiência*, conforme veremos na seção a seguir.

## SEÇÃO II INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO E DEFICIÊNCIA

*“Se uma criança não aprender da maneira que ensinamos, então devemos ensinar da maneira que ela aprenda”.*

*Marion Welchmann*

### **2.1 Concepções de Infância**

As concepções de infância foram sendo construídas no percurso das transformações históricas das sociedades. Conforme Ariès (1978) a criança era vista de acordo com a organização de cada sociedade em relação a sua estrutura econômica, social e cultural de cada época.

Nesse sentido, a educação e os cuidados das crianças era responsabilidade familiar ou do grupo social que pertencia. A criança se tornava membro do grupo por meio das tradições dos adultos e outras crianças que conviviam. Aprendiam apenas os conhecimentos para sua sobrevivência e para enfrentar as exigências do mundo.

A primeira infância (0 a 24 meses) era uma época de aprendizagem no espaço da casa, da aldeia, das redondezas, da relação com outras crianças da mesma idade ou mais velhas, mas neste período a educação e os ensinamentos dos pais prevaleciam durante muito tempo.

A educação fazia de cada indivíduo um objeto de coletividade e preparava a criança para o papel que a família esperava, a fim de assegurar a continuidade da família, uma representação da ideia de linhagem, e assim os ensinamentos seguiam de geração em geração.

De acordo com Ariès (1978) e alguns estudiosos da história da infância, como Boto (2009), Campos e Haddad (1992) e Ariés e Chartier (1991), a infância era caracterizada por um adulto em miniatura, uma criança sagrada retratada com imagens bíblicas ou cenas de anjos, suas vestimentas em modelo de adulto, crianças escravizadas pela revolução industrial, “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariés, 1978, p. 11).

Como afirma Ariés (2006) em seu livro *História Social da Criança e da Família*, “é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse

mundo” (Ariès, 2006, p.17). As crianças eram consideradas “invisíveis”, subordinadas a um “estatuto pré-social” (Sarmiento, 2008, p. 19).

Na sociedade moderna temporalmente entre a Idade Média e a Idade Contemporânea que abrangeu do século XV até o XVIII surge uma nova etapa para a humanidade, sendo também uma descoberta da criança para a família, uma inocência original, com marca divina e assim o sentimento moderno de infância, como destaca Ariès (1978) surge um “sentimento pela infância” de paparicação, em que a criança passa a ser vista como: ingênua, gentil e graciosa, se diferenciando do adulto por ser engraçadinha, curiosa e pitoresca, tornando a criança objeto de mimo.

A infância se torna uma etapa da vida, os adultos passam a resguardá-las de assuntos de “gente grande”, sendo considerada como “pequeno inocente” (Boto, 2009, p.126). Nesta direção Kramer e Leite (1996) a partir de Ariès apontam que:

A criança ingênua, inocente e pura e é traduzida por aquilo que ele chamou de paparicação; e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, torna a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “moralização” e de educação pelo adulto. Com a análise desses e de outros achados, o autor possibilitou e possibilita concluir que a ideia de infância nunca existiu sempre da mesma maneira (Kramer; Leite, 1996, p.78).

Esse sentimento de infância surge devido a uma nova postura da família em relação à criança, que percebe a criança como um investimento, que precisa ser preservada devendo ser afastadas de maus comportamentos físicos e morais.

Nesse período romântico da infância no século XIX ocorrem transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, como a Revolução Industrial e o capitalismo, apresentando grande repercussão na forma de organização na vida familiar. Como destaca nos estudos de Santos (2014):

As famílias se tornaram menores e centralizaram os cuidados com as crianças e a escola tornou-se um espaço privilegiado para desempenhar o papel que era desenvolvido em casa, igreja, nas oficinas e em outros lugares que ensinavam e transmitiam valores (Santos, 2014, p.27).

Em relação à nobreza europeia passou a se interessar pelas questões relacionadas à saúde e higiene desses infantes. Quanto às crianças pobres, não receberam o mesmo olhar, pois foram escravizadas pela revolução

industrial e como um objeto descartáveis, sem valor intrínseco como um ser humano (Rizzo, 2003 *apud* Pascoal; Machado, 2009).

Os primeiros sinais de institucionalização da educação no Brasil tiveram início no século XIX com as primeiras creches<sup>21</sup> para o cuidado com a infância, seguindo os exemplos que estavam implantados nos países europeus, pois a responsabilidade pelas crianças era exclusiva da família.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX no Brasil algumas tendências acompanharam a implantação das creches e jardins de infância inspirado no alemão Froebel, no Rio de Janeiro e São Paulo, administradas por entidades: jurídico-policial, o médico higienista e a religiosa, que defendia as crianças abandonadas e órfãs, que tinham a intenção de combater a mortalidade infantil. Segundo Kramer (1992):

[...] elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (Kramer, 1992, p.23).

Esse foi um dos motivos pelos quais a creche ficou tanto tempo associada à questão do assistencialismo. A criança era vista como um ser com necessidade de assistência e nunca objeto de educação.

Kramer (1984) afirma que a concepção de infância aparece na sociedade capitalista quando transforma o papel social desempenhado pela criança na comunidade:

[...]se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (Kramer, 1984, p.19).

---

<sup>21</sup> Algumas pesquisas sobre a temática: MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81 - 142, 2017.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 9 dez. 2022. AGUIAR, B. C. L. de. A INSTITUIÇÃO CRECHE: APONTAMENTOS SOBRE SUA HISTÓRIA E PAPEL. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 7, n. 7, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v7i7.133.

Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/133>. Acesso em: 9 dez. 2022.

Assim, a infância é considerada um período na vida humana em que a criança guarda sua inocência e é na educação que se apresenta como possibilidade de transformação desse ser, direcionando os princípios e regras de sua própria sociedade.

Para Perrotti (1990) a criança “é também alguém profundamente enraizado em um tempo e espaço, alguém que interage com essas categorias (outras categorias etárias), que influencia o meio onde vive e é influenciado por ele” (Perrotti, 1990 p.12). Sendo, considerada como um ser social, e a esse respeito Kramer (1986) traz uma definição de:

conceber a criança como um ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 1986 p.79).

O conceito de infância não pode ser considerado parado e pleno, depende do contexto histórico e cultural que a criança está inserida na sociedade. De acordo Kuhlmann (1998) “a infância é uma condição da criança que reflete o conjunto de suas experiências vividas nos diversos ambientes explorados e identificados por elas como produtora da história”. (Kuhlmann, 1998, p. 30).

A concepção de infância está em constante construção e acontece de forma diferenciada de pessoa para pessoa, é um momento na vida da criança que incorpora suas experiências, seus conhecimentos e descobertas de acordo com sua vivência histórico-cultural, hábitos e valores sociais.

Dessa forma, Sarmiento (2008), colabora com a temática, sobre a concepção de infância, enquanto categoria social, a qual passou a ser discutida significativamente ao final do século XX. A sociologia da infância tem contribuído nas reivindicações do posicionamento das crianças como “sujeitos de direitos”.

Como já salientamos, historicamente, a criança era um sujeito sem direito à fala - infante, mas de acordo com a sociologia da infância, “as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos” (Sarmiento, 2008, p. 30).

De acordo com Corsaro (2011) nas interações sociais as crianças se tornam agentes sociais, ativos e criativos, na qual se relacionam em seus contextos de vida, produzindo suas próprias culturas. E nessas relações compartilhadas entre as crianças que Barbosa (2007) comenta sobre a forma da criança se inserir no mundo:

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais (Barbosa, 2007, p.1066).

A interação social entre a criança e seus pares para Barbosa (2007) se constitui pelas suas características pessoais e sociais. Além, das observações das ações dos adultos que vão criando condições para se desenvolverem, criarem, recriarem e produzirem suas opiniões sobre a forma de compreender o mundo que estão inseridas.

Nessa etapa da pesquisa foi possível realizar investigações sobre as concepções de infância e compreender que a criança é um ser social de direitos e, deve ser considerada sua história e seu meio cultural, e que pretendemos conceber a infância das crianças que são público da Educação Especial. Para tanto, nossas investigações avançam também para estudos sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, dentro das contribuições teóricas de Vigotsky, como podemos verificar no próximo tópico.

## **2.2 O Desenvolvimento e Aprendizagem na Perspectiva de Vigotsky**

Considerando o desenvolvimento humano no campo da psicologia, os estudos comportamentais, chamados de behaviorismo, cuja concepção de aprendizagem ambientalista, as pessoas nascem como uma tábua rasa com estruturas predefinidas para aprender tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem é determinado pelo meio externo Watson (1913). Mas, foi com Skinner (1953) que aprofundou os estudos voltados para a área da educação, sua base epistemológica do behaviorismo foi o empirismo.

Outra concepção de desenvolvimento humano se nomeia como inatista, o ser humano carrega as características adquiridas ao nascer, fruto de

características que herdamos ao longo da vida, que se mantem durante toda a existência, essas concepções de aprendizagem partem de uma perspectiva tradicional (Davis; Oliveira, 1994; Marinho-Araújo, 2014).

Os estudos nessa área apontaram a concepção interacionista que se contrapõem tanto a inatista, onde os seres humanos já possuem características e potencialidades ao nascer, quanto a ambientalista de que o ser humano se desenvolve passivamente em função das condições do meio que está inserido.

Tendo como principal representante da concepção interacionista de L. S. Vigotsky, em conjunto com A. R. Luria e A. N. Leontiev, no qual o ser humano se torna ativo no processo de ensino e aprendizagem, em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade.

Segundo Rego (2020), Vigotsky nasceu na Rússia em 1896, casou-se aos 27 anos com Roza Smekhova e teve duas filhas, faleceu em 1934 de tuberculose aos 37 anos. Apesar de curto período de vida sua produção intelectual foi importante e intensa, seus estudos em diferentes temas na psicologia contemporânea e das ciências humanas.

Além do interesse pelo estudo dos “processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural” (Rego, 2020 p.16), se dedicou também as diversas áreas do conhecimento como direito, arte, literatura, filosofia, neurologia, questões pedagógicas na educação e os estudos das deficiências.

Nesse período de 1917-1922 publicou um estudo sobre temas ligado a literatura, e também dirigia o Departamento de Educação de Gomel, se preocupava com as questões pedagógicas. Foi nessa fase que fundou uma editora, revista literária, e o laboratório de psicologia - Instituto de Treinamento de Professores. (Rego, 2020, p.22).

Todo o seu trabalho se baseou numa psicologia integrada que buscava a compreensão do indivíduo como ser biológico e social inserido num processo histórico. Para ele, o homem só se constitui nas interações sociais.

Dessa forma, preocupou em estudar os processos de transformações do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico social e ontogenética, segundo o método dialético. De modo, a explorar as mudanças qualitativas no comportamento que acontecem ao longo do desenvolvimento da espécie e do próprio ser e sua relação com o meio social (Rego, 2020 p.25).

É fundamental destacar que Vigotsky não tinha como foco principal elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Mas, ele percebeu a infância como essencial para o estudo do desenvolvimento do comportamento humano, por ser uma fase inicial de desenvolvimento.

E nessa fase se dedica aos estudos da aprendizagem e desenvolvimento infantil a chamada “pedologia” uma área mais ampla do que a psicologia. E como afirma Oliveira (2011) é uma “ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropólogos. Ele considerava essa disciplina como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, uma síntese das diferentes disciplinas que estuda a criança” (Oliveira, 2011 p. 20).

A infância entre zero e um ano de idade é chamado por Vigotsky de passividade, por sua relação de dependência do adulto, a criança não apresenta elementos de uma vida social. É com o tempo e relações sociais que percebe o mundo e a cultura, sendo determinantes para seu desenvolvimento como reporta as ideias de Luria (2001):

A consciência nunca foi um estado interior primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no interior da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior, que caracteriza toda a atividade vital do organismo (Luria, 2001, p.97).

A criança nasce inserida em um meio social e trazendo questões anatômicas e fisiológicas da espécie humana. E estabelece suas primeiras relações a partir da interação com os outros. Dessa forma, o processo de constituição humana se distingue por meio de duas linhas de desenvolvimento diferentes: os processos elementares que são a origem biológica, e as funções psicológicas superiores de origem sociocultural (Vigotsky, 1984, p.52).

As crianças assimilam habilidades construídas pela história social de determinado grupo ao longo dos anos, através das intervenções do adulto e de suas relações com outras crianças com mais experiências, começando a se formar os processos psicológicos que se desenvolvem pela aprendizagem.

Para Vigotsky o desenvolvimento humano é baseado nas constantes relações do sujeito com o meio social em que está inserido já que as formas psicológicas surgem na vida social, sendo mediadas pelo outro. E são nessas relações que a aprendizagem e o desenvolvimento são aspectos muito importantes, pois para Vigotsky (1995) o desenvolvimento é promovido pela

aprendizagem, e a interação do indivíduo e do meio sendo essencial nesse processo, “a influência do meio no desenvolvimento da criança dependerá da própria dinâmica do seu desenvolvimento, ou seja, cada uma das etapas em que a criança se encontra” (Vigotsky, 1995, p. 241).

É nessa relação com o meio que a criança consegue se desenvolver. Nesta perspectiva, o conceito de zona de desenvolvimento iminente que segundo Zoia Prestes em entrevista concedida a Vasconcelos et al. (2014):

Vigotski vai dizer de uma teoria de duplo nível, Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. O desenvolvimento humano é imprevisível ele está no campo das possibilidades. Ninguém controla esse desenvolvimento. É um grande equívoco falar de um nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido. Vigotski não fala isso. Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento. É o que pode ou não ocorrer (Vasconcelos *et al.*, 2014, p. 343).

Compreendendo a questão da mediação como a relação da criança com o mundo e com os outros, e é através desse processo que as funções superiores se desenvolvem por meio de dois elementos destacados por Vigotsky, “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (Rego, 2020, p.50).

Entretanto, Vigotsky destaca uma diferença entre eles, o instrumento se dirige ao psiquismo e ao comportamento e o signo constituído de um elemento intermediário entre a atividade humana e o objeto externo. Ambos são instrumentos que o homem emprega para modificar o ambiente, sendo meios de interferir na realidade.

A criança desde o nascimento manifesta interação com os adultos, através do choro, sorriso, balbúcio, suas expressões e primeiras palavras, mesmo de forma difusa, ou seja, sem indicar um significado específico.

Nessa interação mediada pelos adultos são incorporadas culturas, jeito de ser e de fazer, condições consideradas indispensáveis para seu aprendizado e desenvolvimento. Essa é a razão que Vigotsky afirma “que os

processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica” (Rego, 2020, p.55).

Os sistemas simbólicos compreendidos como representação da realidade por meio da linguagem têm a função de elementos mediadores que impulsionam a comunicação entre os seres humanos, significados compartilhados por um grupo social e cultural. “A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre os indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade” (Rego, 2020, p.54).

A fala da criança assume um papel fundamental no processo da organização das funções superiores, por transmitir elementos culturais característico de um grupo social, “a criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também por meio da fala; (...) a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo” (Vigotsky, 1995, p.38-43).

Portanto, a criança começa a estabelecer sentido para as ações realizadas no meio social, e nessas relações com o outro que a aprendizagem adquire um significado para o sujeito. Conforme já referido, todas as pessoas, com ou sem deficiência desde seu nascimento incorpora uma cultura, de acordo com seus costumes, objetos e o convívio de pessoas ao seu redor.

Essa relação se baseia na mediação do adulto nas relações da criança com o meio, através do convívio com pessoas experientes a criança vai desenvolvendo os processos psicológicos, e quando internaliza esses processos à criança começa a agir sem a intervenção do outro.

Sendo os três primeiros anos de vida de uma criança determinantes para o desenvolvimento da sua inteligência, personalidade, linguagem e da socialização, conforme Mendes (2010): “nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde” (Mendes, 2010, p. 48).

A criança nessa faixa etária necessita de uma educação que possibilite seu desenvolvimento, seja na família e na escola de maneira complementar para a aprendizagem. Sendo, a etapa da Educação Infantil um espaço

importante para que todas as crianças tenham acesso, participação e aprendizado garantidos em sala de aula comum.

Para Vigotsky (1997) as crianças com deficiências podem se desenvolver assim como outra criança que não apresenta deficiência. O que precisamos compreender é que o aprendizado dessa criança se dará em uma forma, ritmo e tempo diferenciado.

E considerando a importância dos primeiros anos de vida da criança a Educação Infantil se configura de forma singular para o desenvolvimento e aprendizagem contribuindo para a constituição da personalidade da criança, tendo um papel de proporcionar a criança o contato com o meio e a cultura, por meio das relações sociais.

De posse das contribuições de Vigotsky acerca do desenvolvimento e aprendizagem, discutiremos a seguir, como os estudos desse teórico sobre a deficiência, abordada por ele o termo Defectologia, como contribuíram e avançaram para a compreensão da deficiência dentro dos aspectos histórico-cultural, e não somente dentro dos parâmetros orgânicos, como até então era concebida.

### **2.3 Os estudos de Defectologia na abordagem de Vigotsky**

A construção histórica e cultural da concepção de deficiência foi marcada por rejeição, preconceito e discriminação pela sociedade. A deficiência no século XV era vista como pessoas que não possuíam natureza humana, usadas por maus espíritos e costumava afogar as crianças com deficiência por serem consideradas anormais e débeis.

Entre os vários estudos de Vigotsky o trabalho que mais se destacou foi a defectologia que é o estudo do desenvolvimento e da educação da criança “anormal”. (Carvalho, 2015, p.3). Esse estudo desenvolvido por Vigotsky trata das pessoas que apresentam algum tipo de “defeito”, isto é, aquelas que não se esquadram nos parâmetros da normalidade seja sob a condição física ou psicológica estabelecidas pela sociedade. A deficiência não pode ser compreendida, como uma falta, mas como uma forma diferente de desenvolvimento, com base em uma prática inclusiva que acesse as necessidades e especificidades de todos.

Dessa forma, a deficiência passou a ter uma compreensão dialética entre o biológico e o social, pois para Vigotsky “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (Vigotsky, 1997, p.12).

A vista disso, a deficiência não é o guia do desenvolvimento da criança, mas o modo como ela é significada socialmente, pelas suas experiências nas relações estabelecidas socialmente e culturalmente. Portanto, a deficiência é um conceito social que se caracteriza por ser “um sinal da diferença entre sua conduta (dos deficientes) e a conduta dos outros” (Vigotsky, 1997, p.82).

Vigotsky (1997, p.37) define a defectologia como o ramo do conhecimento que versa sobre os aspectos do desenvolvimento qualitativo das crianças, chamadas na época, de “crianças anormais”. Esses estudos nos trouxe um olhar diferenciado em relação à inclusão escolar.

Dessa forma, a defectologia é o estudo do desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência que tenha algum defeito<sup>22</sup> algo que se afaste da condição psíquica e fisiológica do ser humano que é convencional. Vale ressaltar que os estudos de Vigotsky escrito, a partir da criação do Instituto de Defectologia em 1929. Todavia esse termo criança defectiva não é utilizado em razão da perspectiva que se tem da pessoa com deficiência, cuja área de estudo é a educação e o desenvolvimento cultural onde é possível compensar a deficiência.

As crianças com deficiência necessitam de caminhos alternativos e mecanismos compensatórios para desenvolverem estratégias que permitam seu desenvolvimento, transpondo assim as barreiras do defeito que se colocam como impedimento para o seu potencial e aprendizado em função da sua deficiência.

Vigotsky (1995) considera que a deficiência, “defeito” ou problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O

---

<sup>22</sup> O conceito de defectologia de Vigotsky (1997), apesar de ser do século passado se apresenta como tema atual, porém alguns conceitos como “defeito” não são mais utilizados e aceitos, compreendemos que suas ideias são fundamentais para refletirmos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência.

que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo. Como afirma Vigotsky (1995):

O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si (Vigotsky, 1995, p.143).

Defendendo os pressupostos da educação inclusiva e enfatizando a deficiência que era denominada por ele de “defeito”, de um lado o defeito é limitação do desenvolvimento. Por outro Vigotsky mostra a dificuldades que estimulam o próprio desenvolvimento, buscando compensar essa dificuldade superando em outras funções.

Vigotsky (1997) defende que as crianças com deficiências devem ser consideradas da mesma forma do que as consideradas sem deficiência, elas tem a mesma capacidade de se desenvolver, porém, necessita de estratégias diferentes de aprendizado.

No entanto, é fundamental descobrir novas estratégias, constituídas com o propósito de atingir o desenvolvimento cultural da criança com defeito. Buscando caminhos alternativos que possam contemplar as especificidades da criança, isto é, introduzir a criança com deficiência na vida e criar a compensação de sua insuficiência física.

A dificuldade encontrada pelas crianças para o desenvolvimento é a questão social, por possuir uma deficiência é tratada de maneira diferente das outras, com exigências mais leves, o que prejudica o desenvolvimento de suas habilidades e aprendizagem. Vigotsky (1997) afirmava que para mudar esse conceito antissocial que a criança com deficiência era subordinada, seria necessário que “seja criado o sistema combinado de educação especial e comum” (Vigotsky, 1997, p. 85).

Acreditamos como Vigotsky (1997) na importância de as crianças com deficiências frequentarem as escolas comuns, tendo contato com outras crianças. Dessa forma, consigam desenvolver habilidades de acordo com suas especificidades em um ensino que propicie a inclusão escolar para todos.

Dessa forma, pretendemos avançar nossos estudos, propondo refletir acerca do processo da Inclusão Escolar na Educação Infantil a partir das políticas públicas educacionais.

### SEÇÃO III

## INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

*“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”*

*Paulo Freire*

A inclusão escolar das crianças com deficiência, público da Educação Especial no Brasil teve um importante impulso com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pela qual se inicia uma nova perspectiva sobre os seus direitos educacionais, a matrícula preferencial na rede regular de ensino e no AEE (Brasil, 1988).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 dispõe como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V).

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 132).

As escolas devem atender aos princípios constitucionais a todos os estudantes, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN 9394/96, Art. 3º): O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, deste modo, deve ser garantido também às pessoas com deficiência.

Nesta direção é apontado no Art. 4º. “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;”. Além disso, a LDB dispõe no Art. 58º (...) § 3º. “A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação

infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei”. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

É ressaltado na legislação o direito da criança com deficiência a educação especial e a educação infantil, uma vez que esta etapa é importante para o desenvolvimento de toda criança, e poderíamos afirmar que é fundamental e essencial para as crianças com deficiência, uma vez é destacado na LDB-EN no Art. 29, "Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Tendo destaque na seção II capítulo II, nos artigos 29, 30 e 31 define como a primeira etapa, desenvolvendo até 5 (cinco) anos de idade, sendo atendido em creches até os 3 (três) anos de idade e a pré-escola crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e no art.11 essa etapa de ensino será de responsabilidade atribuída aos municípios.

Para Oliveira (2002, p.117) a LDB-EN 9394/96 é uma “conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos assistencialistas”, e como etapa de educação básica é necessário um projeto educacional para atender a faixa etária de 0 (zero) à 5 (cinco) anos de idade.

A partir da década de 1990 e da LDB-EN 9394/96, amplia-se a produção de políticas educacionais de inclusão e Educação Especial que tem possibilitado relevantes contribuições e direcionamentos para a realidade escolar, mas ao mesmo tempo, agregando inúmeros desafios. Para conhecermos sucintamente o movimento dessas políticas no contexto escolar, destacamos a seguir sobre algumas das principais contribuições normativas nacionais.

A LDB 9394/96, influenciada pelas aspirações dos documentos internacionais, em especial da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)<sup>23</sup> propiciou ações do Governo Federal para normatizar e influenciar as Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil, reservando também a

---

<sup>23</sup> UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer a necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1990.

redação de um capítulo (V) à Educação Especial, que contribuiu na época na criação de uma Secretaria Nacional de Educação Especial SEESP, e também na promulgação de decretos, portarias e vários programas para o atendimento da demanda do público da Educação Especial, dos quais podemos destacar a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), o Decreto 3.298/99, que institui a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de Deficiência, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, pela qual o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Garibaldi, 2017, p.44) que determinam:

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 (MEC/SEESP, 2001).

Nesse período e seguindo as determinações no art. 26 da LDB-EN 9.394/96 em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos, o MEC elaborou em 1998 o RCNEI o documento serviu como guia de reflexão educacional com objetivos, conteúdos e orientações didática para os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade, também para a elaboração de projetos educativos diversos, respeitando os estilos de aprendizagem e a diversidade cultural.

O RCNEI é composto por três volumes, o primeiro é uma fase de Introdução e apresenta uma reflexão sobre as creches no Brasil, as concepções de criança, instituição e profissional. O segundo abrangendo a formação pessoal e social com o eixo de trabalho que favorece o processo de construção da identidade e autonomia das crianças. E o terceiro o conhecimento de mundo que contém seis eixos de trabalho que envolve os seguintes temas: movimento, artes, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática (Brasil, 1998). Segundo consta no RCNEI as instituições de Educação Infantil devem criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança, e que garanta aspectos que possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Entendemos que a perspectiva de escolarização das crianças com deficiência nas classes comuns das escolas regulares é uma questão moral e

política e suas “diretrizes baseadas na Educação Inclusiva podem ser a única estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira” (Mendes, 2010c, p. 34).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 no seu art. 2º, preconiza a necessidade de todos os estudantes terem matrícula garantida nos sistemas de ensino, delegando as escolas que se adequasse e reestruturasse para receber e atender pedagogicamente os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, proporcionando condições para uma educação inclusiva e de qualidade.

Essa Resolução do Conselho Nacional de Educação estabeleceu em seu art.7 que o atendimento aos estudantes público da Educação Especial que deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular em todas as etapas ou modalidades da Educação Básica. Porém, nos art. 9 e 10 garantiu à possibilidade, sendo de caráter extraordinário a escolarização em classes e escolas especiais. No que se refere às escolas especiais o art. 10 dispõe que:

Os alunos apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoio intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas e privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços de áreas de saúde, trabalho e assistência social (Brasil, 2001, p.3).

Ressalta que a possibilidade de escolarização e acesso na classe comum de uma escola da rede regular de ensino é direito de todos os estudantes do público da Educação Especial, mas a legislação também assegurou a opção de escolarização em instituições especializadas e em escolas especiais.

Diante disso, o MEC lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com Necessidades Especiais – RCNEI-EOCNE, com o objetivo de contribuir com o trabalho educativo com as crianças público da Educação Especial, nas creches e pré-escolas, respeitando as especificidades de cada criança e sua diversidade cultural, organizado em três eixos para:

Garantir o acesso e a permanência, com êxito, das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil (creche e pré-escola) da rede regular de ensino; Organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às instituições de educação especial; Apoiar o processo

de transição dos alunos atendidos anteriormente nos centros de educação especial para a rede regular de ensino, por meio de ações integradas de apoio à inclusão (RCNEI- EOCNE, 2000, p. 6).

O trecho ressalta que para garantir a matrícula, o acesso e a permanência dos estudantes público da Educação Especial na Educação Infantil à escola deve desenvolver ações com os estudantes que favoreça sua inclusão escolar no ensino regular. Dessa maneira, a inclusão escolar passa a ser defendida como “uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (Mendes, 2006, p. 395).

Em seguida, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – DCNEE-EB (2001), concebida em temas como: a organização dos sistemas de ensino e os desafios, à condição de acesso para o atendimento das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva, garantindo acesso e matrícula na Educação Básica. Também, especifica diretrizes para a formação dos professores.

Neste documento também destacam que o atendimento as crianças com deficiência devem estar baseadas em três princípios: preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania (Brasil, 2001).

Quando estabelecem parâmetros de qualidade dos serviços prestados a Política Nacional de Educação ressalta a preocupação com o trabalho realizado com as crianças menores e suas práticas educativas desenvolvidas na infância.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) amplamente discutido pelo poder público dos Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração de planos decenais e a avaliação dos mesmos, que oferece diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais, tendo vigência de dez (10) anos. Assegurando dentre vários itens “adequação as características das crianças especiais” (Brasil, 2001 p.15).

Destacamos o PNE (2014-2024) que estabelece 20 metas para a Educação Básica, visando ampliação na oferta, infraestrutura adequada, formação inicial e continuada de professores qualificados, apoio financeiro e técnico, formação de conselhos, padrões de qualidade.

A primeira meta evidencia universalização da Educação Infantil em pré-escola para crianças de quatro (4) a cinco (5) anos e a ampliar a oferta de vagas em creche para o atendimento de crianças de zero (0) a três (3) anos. Ficando sob a responsabilidade de colaboração entre os “Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais”. Em relação à Educação Especial a estratégias do PNE (2014-2024) é:

priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (Brasil, 2014-2024)

O documento também evidencia em relação ao atendimento do público da Educação Especial ao estabelecer metas para a modalidade de educação especial com a parceria da saúde, assistência social e promoção social, principalmente em termos de recursos para a melhoria e ampliação dos atendimentos aos estudantes com deficiência.

Na meta 4 estabelece que as crianças com deficiência tenham “acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014).

Portanto, as escolas do ensino regular deverão repensar suas práticas pedagógicas, organizar seus espaços, currículos e ações de maneira que as crianças com deficiência tenham condições de matrícula, acesso e permanência dentro da sala de aula.

As políticas públicas estabelecem a Educação Especial como modalidade de ensino em todos os níveis de aprendizagem na educação básica e superior. No art. 208 da Constituição Federal 1988 o capítulo III prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e reafirmado no Art. 4º “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com

necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Outro destaque é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva (PNEE-PEI), publicada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2008, que aponta como objetivo “[...] acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (Brasil, 2008, p.10), contribuindo para a regularização das atividades complementar e/ou suplementar da Educação Especial no Brasil, garantindo aos sistemas de ensino:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação Intersetorial na implementação das políticas pública (Brasil, 2008, p. 14).

Com isso a Educação Especial deixa de se configurar um sistema paralelo na escola para se organizar como uma modalidade transversal e começa a integrar a proposta pedagógica da escola, apoiando a inclusão de todos por meio de recursos e serviços do AEE para o aluno com deficiência. Além disso, a educação especial se constitui em uma área de conhecimento.

A PNEE-PEI (Brasil, 2008) também regulamenta a oferta do AEE destacando:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço (Brasil, 2008, p.16).

Nesse sentido, a inclusão escolar implica garantir que todos os estudantes tenham acesso e permanência nas instituições educacionais, reconhecendo e valorizando as diferenças e promovendo a oferta de educação especial.

Além, de reforçar que os sistemas de ensino devem garantir a acessibilidade mediante a eliminação das barreiras arquitetônicas, urbanísticas,

na edificação, nos transportes escolares, das barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2008).

Nesse mesmo período, é publicada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, conforme consta de seu Art. 10:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009, p. 2).

De acordo com o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe no art. 2º “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Dessa forma, o professor do AEE tem a função de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atendem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Na Resolução nº436/2012 destaca que o atendimento é obrigatório pela escola e de caráter facultativo para as famílias, e sua forma de organização, de espaços e período para atender aos estudantes em um atendimento de:

AEE realizado, prioritariamente, na sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, ainda em Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos ou privados, sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria Estadual/Municipal de Educação (Brasil, 2012, p.3).

Nesse sentido, o AEE configura como uma das principais estratégias de acessibilidade no contexto educacional brasileiro.

Além desses documentos que norteiam a Educação Especial e fortaleceram o processo da inclusão escolar no Brasil, destacamos a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), determinada a promover condições de igualdade de direitos e liberdade para as pessoas com deficiência<sup>24</sup> visando à inclusão social e cidadania, que dispõe sobre o acesso à escola no Art. 27 que afirma:

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

A Lei nº 13.146/2015 também diz respeito à inclusão social na garantia de direitos do cidadão no que se refere à educação, acessibilidade, igualdade, atendimento prioritário, saúde, ao trabalho, à habitação e à reabilitação, transporte, cultura e esporte, previdência social, tecnologia assistiva dentre outros direitos.

A partir desse movimento que elencamos, podemos verificar que os pressupostos políticos apresentados fortalecem o reconhecimento do sujeito enquanto ser social, mas se esbarram muito com a realidade escolar.

Dessa forma, consideramos como um período fundamental no processo educacional inclusivo, sendo necessário o oferecimento de inúmeras e diversificadas possibilidades de aprendizagem. Porém, o que se percebe são os entraves em incluir a criança com deficiência da Educação Especial, principalmente no que tange à permanência, devido às dificuldades no sistema de ensino regular quanto sua organização, espaço físico, qualificação dos profissionais, dentre outras.

Portanto, o processo da inclusão escolar necessita de reflexão e organização do contexto, pois exige mudanças em vários aspectos a fim de superar tais barreiras, conforme Carvalho (2003) afirma:

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de

---

<sup>24</sup> “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade”. (BRASIL, 2015, p.9)

equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos (Carvalho, 2003, p. 61).

Essas variáveis apresentadas pela autora devem ser consideradas desde a Educação Infantil, para que nessa etapa tão importante à formação do estudante, possamos repensar toda organização escolar, considerando os espaços, tempos, profissionais, práticas, materiais e recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento de todos, inclusive dos estudantes que são público da Educação Especial, como forma de garantir a eles o desenvolvimento intelectual, social e afetivo, potencializando suas especificidades, para além dos seus limites.

No entanto, é fundamental se “pensar em mudança de paradigma e em consequente transformação da escola implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar.” (Carneiro, 2012, p.93), conforme também apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI):

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008, p.10).

A Educação Infantil é a primeira fase da educação básica, onde ocorre construção de todo o desenvolvimento da criança, o lúdico, acesso à comunicação, aos estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e de convivência com as diferenças que favorece o desenvolvimento global de todas as crianças, com ou sem deficiência, ou seja:

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

diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (Bersch; Machado, 2007, p.19).

Dessa forma, percebemos a grande importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de todas as crianças, principalmente quando incluem adaptações curriculares, planejamentos das ações, acessibilidade, formações para os docentes atuarem com a criança com deficiência da educação especial.

Uma nova perspectiva de educação inclusiva para os estudantes público da Educação Especial é a qualidade do ensino, de modo que as escolas se tornem aptas para responder e atender as necessidades educacionais de todos os estudantes, de acordo com suas especificidades.

Portanto, a partir também das proposições das políticas públicas, espera-se que as escolas busquem caminhos para se reorganizar de maneira que atendam a todos os estudantes, cabendo ao professor mediar suas ações e práticas pedagógicas de maneira que aconteça a inclusão escolar, de forma que garanta o acesso e a permanência da criança com deficiência no ensino regular.

Nesse sentido, nossas investigações apontam para a importância da organização do trabalho docente para o processo da inclusão escolar das crianças com deficiência e é sobre isso que nos propomos discutir a seguir.

## **SEÇÃO IV**

### **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Para compreendermos o conceito de prática pedagógica na educação infantil, precisamos entender que ela envolve o fazer docente diretamente relacionada ao estudante e é compreendida como uma prática social com ações formativas que acontecem em diferentes espaços da escola, proporcionando o desenvolvimento das crianças.

E esta prática pedagógica neste nível envolve a participação de mais de um docente da classe comum envolve em geral a participação de outros profissionais, docentes no caso da educação da criança com deficiência, a participação do professor de AEE na condição de apoio a inclusão escolar.

Nesta perspectiva cabe discutirmos sobre a compreensão da prática pedagógica nesta etapa educacional, assim como a bidocência, ou envolvimento e participação de mais de um docente, o que implica o repensar da organização do trabalho pedagógica visando à instituição uma proposta de ensino que supere as práticas individuais para construção de práticas colaborativas.

#### **4.1 Educação Infantil e Práticas Pedagógicas**

A prática pedagógica na Educação Infantil se situa numa modalidade de ensino muito importante, pois trabalha com a infância, fase de desenvolvimento exponencial do ser humano. As práticas pedagógicas devem considerar a criança em várias dimensões, histórico, social, psicológico, cultural, dentre outras, de acordo com a realidade histórica e cultural que a criança está inserida, “oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (Brasil, 2010, p. 17).

Para Amato (2011) o “compromisso maior da Educação Infantil, hoje, é desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, a sociedade e todo o processo que envolve o dia a dia dessa criança” (Amato, 2011, p. 18).

As práticas pedagógicas constituem como ato ou ação do professor com intencionalidade e que faz sentido para a criança. Além, de ser fundamental

para garantir o processo de ensino e da aprendizagem, as práticas devem fazer parte do ambiente escolar.

Com objetivos específicos e diferenciados elaborados pelos professores e profissionais da escola, de acordo com os documentos e currículos que constam no PPP da instituição e guiada por diversas metodologias é possível compreender as necessidades da turma.

Nesse sentido, a prática pedagógica nessa etapa educacional possibilita que as crianças vivenciem experiências significativas, conforme afirma Oliveira (2012):

O período de 0 a 5 anos é repleto de momentos importantes para as crianças. A construção de uma identidade pessoal, a aquisição da marcha, a aprendizagem da fala, o desenvolvimento das primeiras amizades e o faz de conta são apenas algumas delas, isso sem falar nas experiências de aproximação da cultura: a leitura, a escrita e o contato com a literatura e com as artes (Oliveira, 2012, p.72).

Cabe ao professor planejar suas ações do cotidiano, conhecer as histórias de vidas e a realidade em que estão inseridas e reconhecer as manifestações das crianças como produtoras de cultura (Sarmiento, 2008), considerando o ponto de vista das mesmas.

Precisamos considerar na prática pedagógica a valorização e a autonomia das crianças, proporcionando momentos de escuta sensível para compreender o que as crianças necessitam seja na brincadeira, nos jogos ou até nas imitações.

Considerando, a singularidade da criança nessa etapa de vida a prática do professor deve atender suas necessidades com rotinas adequadas, planejamento de ações diárias, atividades diversificadas que envolvem músicas, jogos e brincadeiras. Pois, “as crianças têm o direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora” (Oliveira, 2012, p. 71). Destacamos que a rotina exige um planejamento que contenha intenção educativa, propondo momentos de atividades individuais e coletivas mediadas pelo professor.

O professor é parte fundamental para possibilitar condições para o desenvolvimento da criança como sujeito de todo o processo de aprendizagem, investigação e descobertas sendo, protagonista de sua história. Por isso, é necessário valorizar o potencial das crianças com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que incentive suas relações entre os pares.

As atividades proposta de socialização podem ser exploradas de diversas formas sejam duplas, grupos de trabalhos, músicas, discussões das regras da turma dentre outras que favoreçam o convívio social.

A prática pedagógica na Educação Infantil é construída pelo professor de acordo com a realidade, gostos, preferências e necessidades das crianças, considerando o tempo e ritmo de aprendizagem de cada uma. Ele é o responsável em buscar estratégias para o desenvolvimento da criança, o que fazer e como fazer em sua prática, descobrindo a forma mais adequada para que seu grupo consiga desenvolver.

A prática desenvolvida na educação infantil necessita valorizar a individualidade da criança, suas necessidades e interesses, deste modo o

[...] o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática como um todo [...] (Pletsch, 2009, p.149).

Há a demanda que o professor construa estratégias de ensino em conformidade com as necessidades e interesses das crianças, para tanto precisa também de conhecimentos que propicie esta construção. Neste sentido, a formação continuada pode contribuir para que o professor desenvolva reflexões e saberes acerca da educação das crianças com deficiência de forma coletiva.

Compreendemos que há “necessidade não apenas da formação específica, mas de uma profunda compreensão do que caracteriza educar crianças pequenas e um verdadeiro interesse e competência para desempenhar a função de professores de Educação Infantil” (Oliveira, 2012, p.71).

Amato (2014) enfatiza que “a formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de Educação Infantil. Deve buscar a superação da dicotomia educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação Infantil de cuidar e educar” (Amato, 2014, p.21).

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2011), acrescenta que “Educar e cuidar são ações integradas que envolvem o conhecimento das crianças, de suas famílias, de suas necessidades; ações comprometidas com o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças.” (Oliveira *et al.* 2011 p. 214).

O cuidado com as crianças é uma das maneiras de educá-las, pois como afirma Vercelli e Stangherlim (2015): “Os professores cuidam do infante ao acolher e respeitar sua singularidade, permitindo sua expressividade; também educam quando além de cuidar, criam intencionalmente condições de aprendizagem para que explorem ambientes, interajam com coisas e pessoas.” (Vercelli; Stangherlim, 2015, p. 24).

De acordo com o apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2010) a criança deve ser considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Nessa perspectiva, educar compreende uma série de ações metodológicas, no qual o currículo, o planejamento e a avaliação estão inseridos. Dessa forma, o currículo é concebido como:

Conjunto de práticas que buscam articular 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 desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.20).

A proposta curricular de acordo com o DCNEI (2010) apresenta em seu art. 9º “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências” (DCNEI, 2010, p.25). Também, destacamos nas DCNEI (2010) condições:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais e espaços e tempos que assegurem: a educação em sua integridade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...] (Brasil, 2010, p.17).

Além, de destacar em seu parágrafo único que “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências” (Brasil,

2010, p.27), tendo como centro as relações entre os pares e a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A brincadeira assume um papel importante no processo de desenvolvimento da criança, quando a mesma passa a fazer representações, partindo da imaginação cria situações que reproduz realidade vivenciada, experimentada e imitando comportamentos, “o brincar é atividade histórica e cultural, criada e recriada no tempo e espaço, se diferenciando em alguns aspectos, em diferentes sociedades e culturas, portanto é mediada e mediadora na constituição da criança” (Barbosa; Alves; Martins, 2011, p. 139).

Sabemos que o brincar é uma necessidade básica de toda criança e é na infância através de brincadeiras, atividades lúdicas que elas se desenvolvem de maneira global, através de conceitos, ideias, relações lógicas, expressão oral da linguagem e corporal integrando se na sociedade e construindo seu próprio conhecimento. Como afirma Vigotsky (1989):

O brinquedo infantil como uma atividade que possibilita a criança perceber o mundo que o cerca, mundo este que determina o seu conteúdo de brincar. O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento que envolve relações da criança como outras crianças, que imitam a sua realidade, atribuindo funções simbólicas, através do uso da imaginação (Vigotsky, 1989, p.19).

Nesse sentido, as brincadeiras vivenciadas na Educação Infantil criam condições para a criança avançar no processo de desenvolvimento. Além disso, percebemos a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança, de seus pensamentos e que a brincadeira e a interação social são caminhos norteadores das mediações pedagógicas com crianças na etapa da Educação Infantil.

E ao planejar o professor deve ter um olhar atento e sensível para as relações estabelecidas pelas crianças nos diversos momentos, atividades e ações vivenciadas na imaginação, no faz de conta. Deste modo, o professor consegue observar os interesses, necessidades e especificidades das crianças.

Em seguida, propor situações que possibilitem aprendizagens significativas. Pois, “o ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.” (Ostetto, 2000, p. 178).

Conforme Ostetto (2000) define o planejamento como uma ação:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000, p.177).

Nessa perspectiva o planejamento na Educação Infantil contém fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho, o primeiro deles é a rotina, “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições” (Barbosa, 2006, p. 35).

É importante lembrar que outros fatores também influenciam a prática, como: a organização do ambiente, o espaço escolar, a organização do tempo; as atividades selecionadas, estratégias e os diversos materiais e recursos, tornando o ambiente propício à aprendizagem das crianças.

Magalhães e Aciole (2020, p. 26) abordam uma reflexão sobre a importância desses fatores e o envolvimento de todos na prática da sala de aula:

Quando se é trabalhado em conjunto é nítido que propõem a criança melhores oportunidades na evolução de suas capacidades [...] a escola deve [...] disponibilizar para o professor materiais didáticos diversificados, materiais lúdicos, recursos audiovisuais, espaço físico adequado para se trabalhar com a criança, entre outros recursos que podem enriquecer a qualidade do ensino e a inclusão na Educação Infantil (Magalhães; Aciole, 2020, p.26).

Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades prazerosas, dinâmicas e criativas através de brincadeiras, músicas, poemas, atividade que envolva os números e quantidade, além de passeios educativos que estimulem diferentes experiências, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Devemos considerar o planejamento não como forma de prescrever a rotina, mas sim de organizar as ações pedagógicas previstas, atendendo as especificidades das crianças, onde as rotinas não devem ser padronizadas e universais, mas flexíveis (Barbosa, 2006 p. 36).

Desta forma, atendendo às necessidades de todos os alunos com metodologias e estratégias que possibilitem um currículo flexível com

adaptações que proporcionem os caminhos para a aprendizagem das crianças, além das trocas de experiências e reflexões sobre as ações educativas.

Entendemos que as adaptações curriculares são possibilidades de atuação frente às necessidades de aprendizagens das crianças com deficiência, não é elaborar um currículo novo, mas sim um currículo dinâmico, que possa ser alterado para que atenda a todas as crianças.

Nesta questão curricular é importante compreender que a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo ênfase na Educação Infantil, ou seja, no início da vida escolar da criança têm que ser considerada em suas práticas pedagógicas ações favoráveis à inclusão escolar, estratégias, metodologias e currículos adaptados para garantir a aprendizagem e desenvolvimento global das crianças com deficiência.

Nesse sentido, a organização curricular necessita considerar as experiências das crianças a partir de seus saberes, conhecimentos prévios, valores e práticas que assegurem o cuidar e educar. Sendo, necessária uma organização do trabalho em consonância com o currículo previsto no PPP da instituição que atendam as necessidades de todas as crianças com ou sem deficiência.

Para instituir uma prática pedagógica inclusiva é fundamental que ocorra o envolvimento e a formação dos docentes e demais profissionais que atuam com as crianças com deficiência. Sendo assim, os “ambientes educativos devem promover e estimular os professores a participarem de constantes processos de formação continuada voltadas para a inclusão escolar” (Magalhães e Acioli, 2020, p.22).

Além, das formações continuadas percebemos a necessidade da parceria no processo de desenvolvimento do ensino entre os professores da classe comum e o do AEE, sabendo que estes profissionais devem se articular de modo a compartilhar ações, bem como os professores de AEE podem contribuir orientando e sugerindo práticas pedagógicas diferenciadas com vista possibilitar à aprendizagem das crianças com deficiência.

É necessário também ações entre os docentes e profissionais e que os ambientes escolares estimulem os momentos formativos a fim de promoverem ações práticas de intervenções no processo de aprendizagem das crianças.

No entanto, é fundamental que para efetuarem essas formações a organização do trabalho docente deve ser estruturado e definido como parceria entre os docentes para desenvolver o ensino aprendizagem.

As crianças em suas interações, relações e práticas cotidianas constroem o conhecimento de maneira natural, a partir do momento que brinca, imagina, fantasia, experimenta, observa e estabelece sentido para suas ações.

É imprescindível para garantir um sistema educacional inclusivo que as crianças tenham acesso, permanência e a participação das crianças com deficiência na Educação Infantil. Tendo, direito de compartilhar espaços comuns de interação nas brincadeiras, comunicação e nas relações estabelecidas com o outro, proporcionando autonomia e potencialidades para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Assim, o AEE ofertado na Educação Infantil acontece nas SRM, seguindo as Políticas Públicas da PNEE/PEI (2008) que prevê o atendimento às crianças com deficiência é fundamental para que desde os primeiros anos de vida, possam utilizar de acessibilidade física aos espaços, brinquedos e mobiliários, manuseando recursos e estratégias que favorecem a aprendizagem de maneira significativa nessa faixa etária.

Como os direitos humanos, o acesso à Educação Infantil inclusiva e o AEE são assegurados nas redes públicas e privadas do ensino, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação PNE a partir da promulgação da Lei 13.005/2014.

Todos os serviços da Educação Especial e o AEE devem ser considerados no PPP da instituição e serem oferecidos pela creche e pré-escola de maneira institucional, sendo organizados com a participação da equipe escolar, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, cabe as Instituições de Ensino Superior e o governo Federal, Estadual e Municipal o dever de oferecer formações adequadas para todos os profissionais que atuam com as crianças com deficiência.

Oliveira e Padilha (2013) destacam que a formação de professores para atuar com as crianças público da Educação Especial, na etapa da Educação Infantil tem enfrentado grandes desafios na implementação das políticas de inclusão escolar, devido à falta de formação e conhecimento dos professores e profissionais que atendem essas crianças.

Nessa faixa etária o atendimento para as crianças com deficiência necessita de uma prática que atenda as especificidades dos estudantes, através de procedimentos e materiais pedagógicos que favoreçam a aprendizagem destas crianças.

Nesse sentido, o professor do AEE tem a função de identificar as habilidades, potencialidades e necessidades de cada criança com deficiência, e a partir destas informações traçar seus objetivos através do PDI.

Em seguida, o professor elabora o plano que definirá a atuação pedagógica com o objetivo de garantir a acessibilidade ao currículo da educação infantil. Sendo assim, a partir do PDI será organizado o tipo de atendimento, os recursos utilizados para o trabalho pedagógico, a produção e adequações de materiais, a análise dos mobiliários bem como do espaço físico e, além disso, selecionar e acompanhar o uso dos recursos de tecnologia assistiva no cotidiano da Educação Infantil. Alinhada a essas ações, cabe ao professor participar do trabalho conjunto no sentido de pensar coletivamente as ações na escola, com os professores, famílias e toda a comunidade escolar.

Por meio dessas atribuições o professor do AEE deve atender a criança com deficiência dentro da instituição e sua atuação nos diferentes espaços do ambiente escolar vivenciados pelas crianças nas atividades diárias da classe comum. Pois, o AEE não substitui as atividades curriculares da classe comum.

Assim, fica evidente que a organização da atuação do professor do AEE depende da articulação com o professor da classe comum, juntos observam, identificam e discutem as habilidades e necessidades específicas de cada criança com deficiência.

#### **4.2 Organização do Trabalho Docente, Bidocência e Ensino Colaborativo**

Na Educação Infantil primeira etapa de escolarização os professores devem se preocupar em como lidar com as crianças diariamente, suas vivências de mundo, a diversidade humana e especificidades são experiências diárias em sala de aula. E as escolas deverão ser capazes “de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças [...]” (Brasil, 1994, p.4).

Neste caminho pensar a bidocência e o ensino colaborativo se faz premente nas realidades das escolas e pode ser compreendido conforme Mendes (2022) aponta “o ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos

de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (Mendes, 2022, p.45). Vilaronga e Mendes (2014) apresentam o termo "coensino", segundo as autoras se refere a uma proposta de ensino colaborativo.

Sendo, definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e de educação especial dentro da sala de aula para desenvolver o processo de ensino aprendizagem com essas crianças como um dos suportes da inclusão escolar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva PNEEI (2008) e as atribuições do professor do AEE contempladas neste documento no que se refere ao atendimento de forma articulada com os professores da classe comum há um déficit neste ponto, pois o AEE fica centralizado nas SRM, apresentando um único modelo de atendimento.

Seria necessária uma reorganização e ampliação dos serviços de apoio, pois a forma como está organizado o trabalho na SRM dificulta e impossibilita a comunicação, a troca e o trabalho colaborativo, sendo fundamental disponibilizar entre os professores do AEE e da classe comum momentos de trocas e que fosse possível traçar objetivos de ensino comum às crianças com deficiência.

Para acontecer o ensino colaborativo é necessário um atendimento especializado no dia a dia da criança com deficiência, e esse modelo de trabalho pressupõe que a escola deve ser transformada e que é preciso melhorar o ensino na sala de aula regular, local onde as crianças passam a maior parte do tempo escolar.

Para isso, é necessária mudança na organização da escola como: “a contratação de professores da Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte à classe comum; formação de equipes colaborativas; a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum para melhoria na qualidade do ensino” (Mendes, 2022, p.26).

Contudo, Vilaronga e Mendes (2014) destacam que:

[...] é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala

de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (Vilaronga e Mendes, 2014, p.141).

Os professores devem estar abertos às mudanças, pois, a colaboração não acontece por acaso, meramente acrescentando dois professores numa mesma sala de aula, essa relação acontece de forma progressiva e necessita de um tempo para ser construída. Assim, Gately e Gately (2001) descrevem como ocorre o desenvolvimento de parcerias em três estágios: “estágio inicial, estágio de comprometimento, e estágio colaborativo” (*apud* Mendes, 2022, p.54).

O primeiro estágio inicial é manifestado por uma comunicação superficial entre os professores. No segundo estágio a comunicação se torna mais frequente, aberta e interativa, possibilitando a confiança entre os mesmos. E no estágio final, os professores se interagem, a comunicação é clara aberta, trabalham juntos e um complementa o outro.

Nesse sentido, para que ocorra a inclusão escolar, o trabalho entre parceria desses professores deve promover uma mudança na forma de atuação em sala de aula, estar abertos para desenvolver o trabalho em conjunto.

É importante para o desenvolvimento das crianças com deficiência o trabalho em conjunto entre os professores da classe comum e educação especial, pois esses dois profissionais possuem atribuições e particularidades, mas ambos têm como objetivo o desenvolvimento das potencialidades, habilidades, plena participação e o desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência.

Os professores de classe comum e os do AEE precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo, além das atribuições de cada professor serem distintas.

Ao professor da classe comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as

barreiras às quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

Mendes (2002) destaca a importância que professor da classe comum tem para a inclusão escolar, mas pontua que “há um limite entre o ideal e o que de fato ele pode fazer dentro da sala de aula em relação ao atendimento das necessidades desse aluno” (Mendes, 2002, p. 39).

Nesse sentido o professor da classe comum vai depender do apoio do professor da Educação Especial para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas criando condições para aprendizagem da criança com deficiência.

As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.

A implementação do ensino colaborativo na escola vai depender do contexto que os profissionais ensinam “da relação dos dois professores em sala de aula, das características da turma com que trabalham, dos recursos e tempo disponível para o trabalho em conjunto” (Capelli, 2019, p.43).

Conforme as pesquisadoras Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) alguns fatores são importantes para o desenvolvimento de parcerias entre os docentes da sala regular e os professores da Educação Especial, ou seja, “o planejamento, tempo para reflexões, a confiança entre os professores, as criações culturais, o compartilhar das ideias e a comunicação entre os pares” (Capellini; Zerbato, 2019, p.48).

Sendo, fundamental a organização do tempo e paciência para a construção de um ambiente colaborativo entre os profissionais, pois o fato dos professores trabalharem na mesma escola não quer dizer que eles interagem, se relacionam colaborativamente. O ensino colaborativo não pode ser algo imposto, tem que ser natural, uma ação voluntária e construída que necessita de formação e treinamento para o trabalho coletivo (Capellini; Zerbato, 2019).

Contudo, a inclusão escolar tem demonstrado desafios para uma prática coletiva nas escolas que se destacam como a falta de preparo dos professores e profissionais que atendem essas crianças, falta de participação das famílias, dificuldade da presença ou parceria de uma rede de apoio nas instituições de

várias áreas do conhecimento fonoaudiólogos, psicólogos, enfermeiros e terapeutas.

Vem sendo ressaltado que “a concretização da inclusão escolar só terá chance de se efetivar se houver investimentos em formação de professores do ensino comum e especial e um trabalho em colaboração de ambos, somando se ao apoio de outros profissionais especializados” (MENDES, 2022 p.40-41), condição inclusive que justificou nossa escolha pela pesquisa colaborativa, por entender que ela além de possibilitar a construção de conhecimentos pode contribuir para formação continuada de professores.

De acordo, com a política de inclusão e a nota técnica do MEC<sup>25</sup> na Resolução CNE/CEB nº. 04/2009, que constituiu as diretrizes para o AEE na Educação Básica em seu art. 10º, inciso VI, o projeto pedagógico da escola deve constar na organização os profissionais de apoio, o tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Mendes (2022) pontua a partir da referida Resolução que “o profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público da Educação Especial, da sala comum, na sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola” (Mendes, 2022 p. 42). Além disso, é necessário ter conhecimento das atribuições dos profissionais que lidam com as crianças com deficiência como citado anteriormente.

Nesta direção, Zerbato (2019) destaca a construção da cultura colaborativa e o trabalho com o ensino colaborativo não envolve apenas os professores da regência e professores da Educação Especial no processo da inclusão, “envolve os profissionais especializados, gestão administrativa, familiares, coordenadores, comunidade externa, e os próprios estudantes envolvidos no processo educativo” (Zerbato, 2019, p.40).

É nessa perspectiva de pensar primeiro em uma cultura colaborativa dentro dos ambientes de trabalho, despertando na comunidade escolar o interesse, a formação e conhecimento para acolher o diferente nos diversos espaços da escola.

---

<sup>25</sup> (Brasil, 2010b) Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB 08, de setembro de 2010.

Todas essas contribuições acerca de como a organização do trabalho docente é fator relevante ao sucesso da inclusão das crianças com deficiência nos levaram ao que conhecemos por trabalho colaborativo, e é nessa direção que nossas discussões caminham na próxima sessão.

## SEÇÃO V

### PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COLABORATIVO

A sistematização dos dados para compor os resultados e discussões foi organizada no último encontro juntamente com a pesquisadora e os participantes, a partir da exploração das transcrições das sessões reflexivas, levando em consideração os recortes, as falas construídas e reconstruídas a partir de suas narrativas levantaram os eixos de significação.

As narrativas dos professores serão apresentadas como excertos e serão diferenciados pelas siglas: SR – Sessões Reflexivas e E – Entrevistas. Foram elaborados e organizados pelas participantes da pesquisa e a pesquisadora seis eixos de significação, que foram sistematizadas para discussão e análise dos resultados.

Elencamos esses eixos de significação discutidos e construídos nas sessões reflexivas de acordo com a figura 4:

**Figura 4: Eixos de Significação**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas e sessões reflexivas (2022).

## 5.1 Inclusão no Espaço Escolar: pertencimento, potencial e diferença humana

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra diferença tem como um dos seus significados o que distingue uma coisa de outra. A inclusão e suas práticas giram em torno desse significado, pois a diferença tem sido uma referência pela qual alguns grupos discutem e colocam em xeque a complexidade de se “fazer” inclusão em escolas regulares.

No sentido dicionarizado a inclusão é definida como o ato de colocar para dentro, de enclausurar uma coisa dentro da outra. A partir disso, surge então o sentido que estão sendo colocados à inclusão nas escolas e também sobre as representações que esse processo vem carregando.

O princípio da inclusão escolar passa a ser defendido como “uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado inclusão social” (MENDES, 2006, p. 395).

Dessa forma, a Inclusão Escolar discutida nas sessões reflexivas como forma de pertencimento da criança na escola, na sala de aula, na roda de conversa, nos espaços livres, no refeitório e demais locais da escola de maneira natural e espontânea.

E se tratando das diferenças os professores a seguir apontam suas reflexões:

**Excerto 1.** “é pensar essa inclusão na sala de aula com tanta naturalidade, com o olhar das outras crianças, que nos ensinam a ter uma sensibilidade para lidar com as diferenças” (SR/Borboleta – PR/Escola C/RF).

Conforme Mendes (2006) o anseio do meio social sugere, diante das transformações, a busca de novas formas de assegurar a presença e a participação das pessoas com deficiência e do empoderamento dessas pessoas, tendo como “o princípio da escolarização de estudante Público da Educação Especial no contexto da sala de aula comum de escolas regulares” (Mendes, 2006).

Nesse princípio de garantir a matrícula, o acesso e a permanência das crianças com deficiência que as participantes explicitaram o papel da escola frente à inclusão escolar:

**Excerto 2.** “A escola tem um papel fundamental para os alunos do público-alvo da Educação Especial, pois ela deve garantir o acesso, a permanência e a conclusão, como também a inclusão deste público-alvo nas classes comum de ensino regular. A escola deve criar meios e condições para que esses estudantes possam se desenvolver e aprender, respeitando as suas limitações e valorizando suas potencialidades” (E-Laura-PAE/Escola B/RM).

A professora regente também tem uma visão da importância do papel da escola para receber e desenvolver as aprendizagens de todos os estudantes:

**Excerto 3.** “O papel da escola é receber toda e qualquer criança e se adequar na realidade das mesmas, para desenvolver suas aprendizagens de maneira qualitativa e eficaz” (E-Márcia-PR/Escola A/RM).

Já a professora do AEE da Escola C, além da importância de atender a todos destaca a necessidade de uma cultura da inclusão pela diferença humana, o papel da escola é criar espaços saudáveis para desenvolver a aprendizagem e especificidades de todos:

**Excerto 4.** “O papel da escola, além dos aspectos da formação “formal” é criar a cultura da inclusão da diferença humana no que tange a relação de todos os envolvidos. Para os alunos PAEE o papel será o mesmo, ou seja, atender às especificidades humanas e para isso é necessário um trabalho coerente e pensado para todos e cada um” (E-Flor-AEE/Escola C/RF).

Percebemos nessas narrativas que o papel da escola para incluir o estudante público da educação especial é fundamental na perspectiva de todas as participantes, na questão de reconhecer o outro que é diferente, respeitando e aceitando suas diferenças humanas.

Nesse sentido, a importância de valorizar o potencial da criança com deficiência é analisada na percepção da professora que relata:

**Excerto 5.** “eu tento fazer sempre é olhar não necessariamente para deficiência, mas para as diferenças. Quando a gente olha sobre uma ótica das diferenças, a gente vê o que pode desenvolver de potencial na criança. Que a gente vê possibilidade e consegue ver algumas alternativas” (SR-Borboleta-PR/Escola C/RF).

Essencial é enxergar a criança com deficiência de forma singular, com características próprias e valorizando as etapas de desenvolvimento das crianças com deficiência, a resolução nº2 de 11 de setembro de 2001, destaca no art.4:

II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, com base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (Brasil, 2001 p.1-2).

Dessa forma, o espaço escolar é por natureza um espaço inclusivo, principalmente quando o professor tem esse olhar diferenciado com práticas pedagógicas voltadas para as diferenças e necessidades individuais de cada um, podendo desenvolver atividades e ações atentas às peculiaridades das crianças. Essa afirmativa é validada pelas professoras regentes:

**Excerto 6.** “Inclusão para mim é pensar de que forma podemos acolher o outro não só as crianças com deficiência, mas todas as pessoas” (SR-Sofia–PR/Escola C/RF).

A compreensão de que o estudante pertence ao espaço da sala de aula e que as outras crianças conseguem enxergar, conviver e interagir com ele com naturalidade.

**Excerto 7.** “ele fica muito quieto no canto dele e hoje ele levantou e deu um abraço no colega, o mesmo ficou surpreso, mas abraçou de volta. Às vezes falamos e achamos que não está entendendo, mas a gente não sabe. Hoje essa foi uma prova grande que ele está ali.” (SR-Anne-PR/Escola B/RM).

E nessa certeza, como podemos acolher a todos? A professora da Escola C manifesta o seu sentimento de inclusão:

**Excerto 8.** “Pensar na Inclusão é pensar nas crianças, elas são ouvidas, de que forma ela se manifesta é com grito, choro que significa esses comportamentos. A criança está em um ambiente que consegue entrar e sair com facilidade? Se sente acolhida e respeitada nesse lugar? Inclusão para mim é pensar de que forma podemos acolher o outro não só as crianças com deficiência, mas todas as crianças” (E-Borboleta–PR/Escola C/RF).

Tendo a convicção de que a palavra Inclusão nos remete a incluir todos sem distinção nos diversos espaços vivenciados pelas crianças, as professoras compreendem que todas as crianças têm a possibilidade de acessar, participar das ações desenvolvidas na escola e de conviver.

**Excerto 9.** “O aluno com deficiência é de toda a escola, todos falando com a criança na mesma linguagem desde o porteiro, merendeira, professoras, profissionais e diretores” (SR-Anne-PR/Escola B/RM).

A professora destaca em sua narrativa que a inclusão seja manifestada naturalmente, independente da sua característica e necessidade física ou motora:

**Excerto 10.** “O meu desejo é que não precise mais falar essa palavra Inclusão e sim Educação que seja natural garantida e para todos e cada um seja qual for à característica, demanda e necessidade de cada um, porque todos têm necessidades. Para mim inclusão é englobar a todos” (SR-Tânia-PR/Escola C/RF).

A necessidade de proporcionar a criança com deficiência à relação com o outro:

**Excerto 11.** “Eu sei que ele não vai andar, não vai falar, mas eu sei que ele pode conviver” (SR-Helena-PAE/Escola A/RM).

Sendo assim, a compreensão de toda a comunidade escolar tem significativa importância para a inclusão dessas crianças, garantindo a permanência das mesmas na rede regular de ensino. Contudo, a inclusão escolar ainda enfrenta um desafio na rede regular de ensino, como analisa a profissional de apoio escolar:

**Excerto 12.** “E talvez um dos nossos maiores desafios é ter profissionais que queiram contribuir e que queiram entender que esses alunos são de toda a escola” (SR-Roberta-PAE/Escola B/RM).

A dificuldade comentada nos diálogos foi nesse sentido, de encontrar profissionais que acreditam que as crianças com deficiência podem se desenvolver dentro das suas limitações e por caminhos alternativos que nem sempre serão os mesmos de outra criança. E que o convívio com outras crianças são fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

**Excerto 13.** “Essa inclusão é muito importante para eles, sentem que são cidadãos normais dentro do contexto da educação” (E-Laura-PAE/Escola B/RM).

Refletimos que a inclusão desde a Educação Infantil implica em repensar seus espaços, profissionais, recursos pedagógicos e estrutura física que possibilite o acesso e permanência da criança com deficiência na escola.

**Excerto 14.** “Os recursos infelizmente ainda não são suficiente para garantir a permanência e aprendizagem do estudante, falta conhecimento, falta espaço e materiais lúdicos, falta colaboração entre a equipe escolar e família” (E-Pablo-AEE/Escola A/RM).

E a forma que essa criança é vista e considerada nesse espaço, foi discutido na visão do profissional de apoio da escola A, como:

**Excerto 15.** “É que o professor da sala comum muita das vezes não enxerga aquela criança como um ser capaz de aprender, que ela faz parte da turma, não quer minha presença para mediar à situação, prefere que a criança fica fora da sala” (SR-Helena-PAE/Escola A/RM).

Alguns professores muitas vezes acabam por acreditar que a criança com deficiência não aprende, o que pode repercutir na exclusão ao invés de incluir. Outro aspecto discutido nas sessões reflexivas é a visão das famílias no processo de inclusão escolar em relação ao trabalho realizado na escola, como destaca a professora do AEE:

**Excerto 16.** “as expectativas das famílias com a escola, o entendimento que elas têm das ações realizadas na escola, falam que nós só brincamos. O papel da escola é um grande desafio” (SR-Pablo-AEE/Escola A/RM).

Para a escola a família tem um papel fundamental no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, deste modo a escola tem um papel fundamental para que haja uma proximidade entre família e escola.

É dessa forma, que a família poderá compreender o papel da escola e o trabalho que ela desenvolve, bem como a escola também poderá se aproximar da compreensão e expectativas da família. Conforme é ressaltado no Excerto

16 a própria compreensão sobre o brincar e de outras ações realizadas e o papel da escola de Educação Infantil.

**Excerto 17.** “É por meio do brincar que desenvolvemos nas crianças sua relação com o outro, a forma como enxerga e representa seu mundo. Muitas vezes a família não entende nossa intenção por meio do brincar” (SR-Márcia/Escola A/RM).

À falta de compreensão por parte das famílias do processo de desenvolvimento de atividades lúdicas com a criança como o brincar, que favorecem o aprendizado e desenvolvimento da criança com ou sem deficiência. Conforme destaca o RCNEI (v.02), que é no brincar que as crianças “amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização da experimentação de regras e papéis sociais” (Brasil, 1998, p.22).

O brincar também é ressaltado na BNCC (2017) entre os seis direitos da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, como o conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Este direito deve ser propiciado:

Cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2017, p.38).

Além disso, as interações e brincadeiras são consideradas os eixos estruturantes das aprendizagens e desenvolvimento da criança. Condição que muitas vezes não são reconhecidas pela família.

O brincar principalmente nessa fase da educação infantil possibilita a construção da autonomia, reflexão e imaginação. Além, de interagir consigo e com o outro. Para Sarmiento (2004) o brincar é condição para a aprendizagem, ou seja, é no brincar que a criança é (deveria ser) protagonista da sua ação, representando e ressignificando o que vive, sente e pensa.

Dessa forma, que a criança vai sociabilizando os diferentes modos de interpretar, comunicar e conhecer o mundo. É nesse espaço da cultura da infância que deve ser incentivado com ações práticas que valorizem o criar,

imaginar e experimentar situações. Conforme a participante evidencia na sua entrevista:

**Excerto 18.** “Na Educação Infantil a metodologia de projetos utilizada favorece o desenvolvimento da aprendizagem das crianças para criar, imaginar, experimentar e vivenciar as várias formas de se expressar por meio das múltiplas linguagens” (E-Márcia-PR/Escola A/RM).

Portanto, a reflexão de inclusão escolar para os participantes da pesquisa é garantir o direito a todos e todas de uma educação de qualidade, que atenda à diversidade, garantindo a participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos e todas, sem exceção.

Como afirmam Tartuci e Silva (2010) à escola inclusiva necessita de uma nova organização escolar, com recursos de apoio que pressupõem uma reestruturação mediante a presença do professor de apoio em turmas com crianças com deficiência, além da parceria no âmbito da classe comum com os dois professores: regente e do AEE.

Nesse contexto todos/as são responsáveis de alguma maneira pela escolarização das crianças com deficiência na escola, independente do cargo ou função que atua, seja no planejamento das aulas ou adaptação de materiais, na preparação da merenda, no acolhimento nos corredores, buscando informações sempre que necessário de outros profissionais ou dialogando com a família.

Percebemos que não é a criança que deve se ajustar ou adaptar as condições do ensino regular, mas o movimento de inclusão escolar deve ser no sentido contrário, pois é a escola e sua equipe escolar que deve promover condições e mudanças necessárias para a criança com deficiência conseguir acessar o currículo e permanecer na escola.

## **5.2 Práticas pedagógicas: planejamento, atividades e materiais diversificados**

Os caminhos necessários para uma inclusão escolar efetiva nas escolas perpassam por práticas pedagógicas inclusivas que compreendem as peculiaridades das crianças com deficiência.

A prática desenvolvida na educação infantil necessita valorizar a individualidade da criança, suas necessidades e interesses, deste modo:

[...] o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática como um todo [...] (Pletsch, 2009, p.149).

E entendendo que a prática inclusiva deve ser flexível com adaptações curriculares que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, a professora destaca em sua narrativa:

**Excerto 19.** “Não é todo mundo que aprende igual. Então a gente tem que pensar em mais adaptações e recursos que possa fazer com aquela criança aprender” (SR-Sofia-PR/Escola C/RM).

Pensar em diversificar as várias formas de apresentar e ensinar o conteúdo e como as crianças estão assimilando esse conteúdo por meio de avaliações diárias, registro e observações do desenvolvimento das crianças. Como afirma a professora da classe comum:

**Excerto 20.** “Eu preciso adaptar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos. A avaliação é feita por mim e pela professora do AEE. Pensamos em algum material com fonte maior, brinquedos educativos, música, atividades diferenciadas, atendimento individual diariamente, adaptação de brincadeiras ou do espaço da sala de aula” (SR-Márcia-PR/Escola A/RM).

Sabemos que existem professores e profissionais que têm resistência às mudanças e adaptações, principalmente antes de vivenciar a experiência de ter em sua sala de aula uma criança com deficiência:

**Excerto 21.** “Eu era muito resistente às atividades diversificadas antes de ter um estudante com TEA. E, eu achava que ele tinha que fazer tudo igual os outros e naquela mesma hora” (SR-Márcia-PR/Escola A/RM).

Como afirma Giroto e Marques (2016, p. 898):

As escolas têm a missão de atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a heterogeneidade, os estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade (Giroto; Marques, 2016, p. 898).

Para garantir o acesso ao conteúdo é necessária uma prática pedagógica de qualidade, que vai além de criar condições de acesso, equipamentos e materiais adequados, que visa estratégias de ensino diversificadas, mediante atividade planejada e recursos adequados.

**Excerto 22.** “criar novos espaços e ambientes acessíveis, além de inovadores na estrutura física e pedagógica dentro da escola” (SR-Borboleta-PR/Escola C/RM).

Para a professora a participação da criança é favorável na escola à medida que conhecemos suas preferências:

**Excerto 23.** “A palavra garantir é muito “forte”, prefiro usar que as estratégias diversificadas favorecem, promovem ou propiciam momentos de participação. A participação dessas crianças nas ações da escola pode ser flexível, na medida em que vamos compreendendo o que a criança precisa, gosta, consegue, se interessa e assim por diante. Mas, com certeza, pensar em recursos e estratégias diversificadas são fundamentais para que esta criança participe e aprenda” (E-Tânia-PR/Escola C/RF).

Para isso, é preciso que as atividades de ensino sejam planejadas, pois é o planejamento que poderá garantir um modo de organização distinto, com outros arranjos de ensino, que propicie atuações e movimentos no âmbito da escola.

Libâneo (1990) compreende o conceito de planejamento como “[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação do processo de ensino” (Libâneo, 1990, p. 221). Conforme argumenta a PAE em sua entrevista:

**Excerto 24.** “O processo de aprendizagem das crianças é um ritmo lento que demanda rotina e paciência para que a criança absorva esses conteúdos, porém o uso dos recursos traz melhorias para o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Onde elas demonstram pequenos avanços no cotidiano escolar” (E-Laura-PAE/Escola B/RM).

Diante disso, é necessário repensar a forma de se planejar nas instituições. Fato notado na percepção das professoras de classe comum da Escola A e Escola B:

**Excerto 25.** “a gente não consegue sentar junto. Pra conversar e planejar sabe. Então, eu me vejo assim fazendo ações isoladas que eu tenho as minhas colegas também fazem, mas todo mundo tenta dar o seu melhor. Mas, está isolado, não está tendo essa troca de ideias e de experiência” (SR-Márcia-PR/Escola A/ RM).

**Excerto 26.** “a carga horaria não é compatível com o turno de trabalho em conjunto, dificultando para que possamos trabalhar em coletivamente, o que contribui para um trabalho solitário” (SR-Anne-PR/Escola B/RM).

A partir dessa narrativa questionamos que realmente dificulta o trabalho coletivo o fato de os professores trabalharem em turnos diferentes, porém não deve ser um obstáculo para desenvolver na escola um trabalho coletivo entre esses dois profissionais. E analisando que na PNEEI (2008) o professor do AEE deve atuar de forma articulada com o ensino regular e estabelecer parcerias colaborativas para o trabalho com as crianças público da educação especial.

Na Escola C, o planejamento é desenvolvido de forma diferente das outras instituições participantes, devido à carga horária de trabalho submetida aos professores que são de 40h/semanais, dedicação exclusiva. Como afirma a professora regente em sua narrativa:

**Excerto 27.** “Planejamos semanalmente com os demais professores regentes do ano de ensino que atuo, juntamente com a coordenação pedagógica, psicologia e professora do espaço cultural. Os planejamentos são realizados no turno da manhã, e as aulas acontecem à tarde” (SR-Tânia-PR/Escola C/RF).

Em relação à opinião das PAE que não participam do planejamento e trabalha na Escola A:

**Excerto 28.** “Minha participação dentro do planejamento é de apoiar o professor regente, sugerindo ideias de atividades e trocar informações para adequar a realidades da criança. Não participo do planejamento, sempre que necessário os professores dão as instruções de como trabalhar com essa criança com deficiência” (E-Helena-PAE/Escola A/RM).

A professora do AEE também contribuiu com sua opinião destacando que:

**Excerto 29.** “No planejamento contamos com a colaboração da analista pedagógica, fazendo a mediação entre o professor de AEE e o professor regente” (Pablo-AEE/Escola A/RM).

Percebemos que os professores das instituições A e B precisam de tempo para a troca de experiências das suas práticas desenvolvidas com as crianças com deficiência.

O momento do planejamento nas Escolas A e B contam com o apoio das analistas pedagógicas que fazem essa mediação entre as práticas dos professores regentes com os professores do AEE e profissionais de apoio.

Mas em uma das narrativas da PAE, destacamos a importância dos profissionais que atendem a criança com deficiência em dialogarem cotidianamente de maneira que completem ações para o desenvolvimento da criança com deficiência:

**Excerto 30.** “como profissional de apoio atendo uma criança que também é atendida pela prof. AEE, nos duas sempre estamos conversando no corredor e trocando ideias de como fazer para ajudar a criança a aprender com as atividades. Percebo que se a criança fosse atendida no turno seria mais fácil do prof. AEE estar acompanhando e vendo as suas ações” (SR-Laura-PAE/ Escola B/RM).

Mesmo assim, nas sessões com os participantes percebemos a necessidade de encontrar tempo para planejar e dialogar, proporcionando momentos de encontro entre esses profissionais com os professores que atuam com a mesma criança. Como descrevem em suas narrativas a PAE:

**Excerto 31.** “Acredito que dialogar antes de planejar seria o mais viável, assim o profissional de apoio estaria a par do planejamento do professor, ambos poderiam trocar ideias e experiências, e pensar em um planejamento adequado e adaptado para o aluno. Vejo como desafio, a escassez de tempo, para que essa interação acontecesse seria necessário diferentes momentos e encontros disponibilizados pela escola, para que houvesse esse diálogo e troca” (E-Laura-PAE/Escola B/RM).

Ao perguntarmos sobre a questão do planejamento a PAE, e mesmo não sendo atribuições previstas na legislação, as profissionais manifestam a necessidade de ter um diálogo participativo com os professores sobre as atividades desenvolvidas com as crianças com deficiência, para um melhor

acompanhamento e desenvolvimento da criança. Conforme o excerto 32, a narrativa exposta na entrevista com a PAE enfatiza que:

**Excerto 32.** “acredito que o diálogo entre os profissionais é fundamental para juntos ver possibilidades de mudanças e estratégias pensando na especificidade de cada criança” (E/Patrícia-PAE/Escola A/RM).

Discutimos nas sessões que o planejamento das ações deve ser flexível, sendo orientado por objetivos, pelas metodologias e permitindo as adaptações necessárias para as crianças com deficiência nas diversas situações. E ser um trabalho coletivo, proporcionando o diálogo e reflexões que envolvem os professores regentes, do AEE e PAE. Como registrado nas sessões reflexiva a professora destaca:

**Excerto 33.** “Nos momentos de planejamento procuramos sempre refletir se as propostas de aula estão de acordo para todas as crianças, se é preciso adaptar, reestruturar ou até mesmo, pensar em novos objetivos. Assim, procuramos garantir que esses alunos público-alvo estejam participando das aulas, aprendendo e se desenvolvendo como todos os demais. Atualmente contamos com a participação da psicologia, da coordenação pedagógica e dos outros professores regentes de outras turmas durante os momentos de planejamento, instrução e avaliação. Fazemos reuniões também com os demais professores que atuam na turma, como artes, educação física, espaço cultural e brinquedoteca, para discutir sobre cada aluno da turma” (SR-Tânia-PR/Escola C/RF).

Esse momento de planejamento na instituição C acontece de forma coletiva contando com a participação dos professores regentes, especialistas (Espaço Cultural, Espaço do Brincar, Educação Física, Arte), professor do AEE e a rede de apoio da escola. Mas, falta a presença dos profissionais de apoio que na instituição C é terceirizado ou representado por meio de bolsista do curso da graduação da UFU.

**Excerto 34.** “os monitores que acompanham crianças públicas da educação especial são pessoas terceirizadas que na maioria tem apenas o ensino médio e não fazem curso de formação ou de extensão. E existe uma rotatividade muito grande o que dificulta o trabalho” (SR-Sofia-PRE/Escola C/RF).

Fica evidente que nas três instituições pesquisadas existe a necessidade de mudanças efetivas para melhores condições de organização do trabalho coletivo entre os professores.

Na narrativa da professora acima, evidência a necessidade de profissionais na Escola C, com o cargo de profissionais de apoio com qualificação para atuarem junto às crianças com deficiência, seguindo a legislação estabelecida para esse cargo e suas atribuições.

Percebemos que as instituições necessitam de Política Pública Inclusiva que reorganize nas atribuições estabelecida para os profissionais de apoio que muitas vezes se sentem sobrecarregados em outras funções, além do cuidado com higiene, alimentação e locomoção.

Mas, ao mesmo tempo notamos nas narrativas a necessidade dos profissionais em buscarem formação para atuarem e manter um trabalho coletivo com os professores, pois eles acompanham as crianças com deficiência nos diversos espaços de aprendizagens.

E a importância da parceria entre os profissionais e demais pessoas envolvidas no processo de aprendizagem das crianças, pois:

**Excerto 35.** “O profissional de apoio escolar realiza as ações pedagógicas planejadas pelo professor regente e aplica com a criança de acordo com o seu ritmo e alcance de entendimento. Ficando livre para sugerir e criar novas ações de atividades para a criança” (SR-Roberta-PAE/Escola B/RM).

No que tange a legislação o profissional de apoio deve cuidar da higiene, alimentação e locomoção. Mas, diante da narrativa percebemos que no chão da escola suas atribuições vão além, nas discussões os PA acompanham as crianças com deficiência em todos os espaços da escola e principalmente, nas atividades realizadas em sala de aula.

Por isso, a narrativa evidencia a necessidade de ações conjuntas de planejamento e diálogo com os professores dessas crianças. Percebemos e discutimos que essas ações conjuntas acontecem entre os professores e o profissional de apoio não participa devido às atribuições estabelecida na legislação.

A professora da classe comum destaca em sua narrativa a importância desse trabalho coletivo entre todos que acompanham as crianças com deficiência.

**Excerto 36.** “É um trabalho em conjunto com todos, e nós, regentes, precisamos saber como trabalhar com as crianças da educação especial, para agregar ações em nosso planejamento, com conhecimento e autonomia. Se compreendemos as deficiências, suas necessidades e potencialidades, podemos organizar planejamentos de aulas que incluam a todos, numa perspectiva de desenho universal de aprendizagem” (E-Tânia-PR/ Escola C/RF).

Ao discutir sobre a estratégia e recurso utilizado em sua prática a professora citou em sua entrevista sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) que é compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que pretendem tornar o aprendizado acessível a todas as pessoas.

Esse método considerado recente e ainda pouco conhecido no Brasil é o DUA (Desenho Universal da Aprendizagem) que pode atender a todos os estudantes, além de incluir as crianças com deficiência no ensino regular, oferecendo uma oportunidade para o desenvolvimento de todos. Esse método se conceitua, de acordo com Zerbato (2018):

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato, 2018, p.56).

Desse modo, o DUA institui um trabalho pedagógico que considera as diferenças das crianças, não somente das crianças com deficiências, proporcionando uma melhoria no ensino e aprendizado das crianças público da Educação Especial. Concebendo a todas às crianças os benefícios de um trabalho diversificado e atento às diferenças.

De acordo com Nelson (2014), o conceito do DUA é baseado na neurociência, que defende que cada pessoa aprende de forma e estímulos diferentes. A autora defende o DUA como um processo para se pensar o planejamento do ensino, tornando as atividades acessíveis a todos os estudantes, principalmente para favorecer a inclusão escolar.

No Brasil, a formação de professores na abordagem do DUA é recente. Analisamos a pesquisa de Zerbato (2018) que elaborou, implementou e avaliou

um programa de formação de professores colaborativo direcionando o DUA à inclusão escolar. Essa pesquisa possibilitou as reflexões de propostas de inclusão escolar presentes nas instituições, elaboração de práticas pedagógicas que auxiliaram a participação e aprendizagem de todos. Ademais, constatou a importância do conhecimento sobre o DUA para a formação inicial e continuada dos professores de maneira que possibilitasse melhorias na prática docente no ensino regular.

Na abordagem do DUA é importante a compreensão dos conceitos e princípios, principalmente no planejamento e execução da atividade para que as ações tornem acessíveis a todos os estudantes. Mesmo sem conhecimento e domínio do DUA na Educação Infantil, a professora da classe comum destaca na sessão reflexiva:

**Excerto 37.** “Já realizamos adequações quanto ao tipo de material a ser usado, tanto para gerar mais interesse, quanto para conseguir manipular, por exemplo, para uma criança que teve paralisia cerebral, seu movimento de pegar objetos e de escrever era bem restrito. Então procurávamos usar mais colagens de letras e números ao invés de escrita, ou ainda, letras móveis de madeira. Para outra criança que era autista, usávamos muitas fotos seja dela, em locais que gostava e com pessoas de sua família” (E-Tânia-PR/Escola C/RF).

O essencial é que sejam reconhecidas as especificidades das crianças com deficiência para que o cotidiano escolar transcorra da melhor forma possível. Outro aspecto, ressaltado pela professora do AEE nas sessões reflexivas considera que:

**Excerto 38.** “é necessário planejar as atividades de antecipação dos acontecimentos na rotina do dia, facilita na compreensão e participação da criança em sala de aula” (SR-Flor-AEE/Escola C/RF).

A antecipação é um recurso que apoia e favorece o bem-estar da criança na escola como também é balizador para a organização da criança para lidar com o seu processo de aprendizagem. Sendo assim, a rotina deve ser reorganizada desde o início do dia, que começa no espaço familiar e chega até a escola.

Com isso contamos sempre com a colaboração e apoio da família na escola, a rotina visual, as pistas visuais e verbais, a organização do espaço

escolar vão tomando formas e informando sobre os acontecimentos do cotidiano.

As PAE da escola exemplificaram na sua entrevista alguns materiais e recursos que utilizam em sua prática diária com as crianças:

**Excerto 39.** “Utilizo de diferentes recursos lúdicos, como: garrafa sensorial; brinquedos (legos); quebra-cabeça; formas geométricas (blocos lógicos); jogos (quantidades e números; jogo da memória; letras do alfabeto); livros infantis, etc.” (E-Roberta PAE/Escola B/RM)

Na Escola A, a PAE também comenta:

**Excerto 40.** “Sim, utilizo diversos recursos pedagógicos de diferentes materiais, até mesmo recicláveis para estimular a concentração, coordenação motora fina, noções de lateralidade, aprimoramento manual, reconhecimento de sequência e cores, identificação numérica e alfabética” (E-Helena-PAE/Escola A/RM).

A professora da classe comum da Escola C complementa a narrativa:

**Excerto 41.** “Sempre que necessário é realizado diferentes estratégias e adaptações das atividades propostas para turma. Como: construímos um chaveiro com imagens de rotina; jogos de manipulação; utilizamos músicas que as crianças gostam e que as ajudam a interagir com os demais estudantes” (E/Borboleta-PR/Escola C/RF).

Percebemos que essas estratégias citadas na narrativa acima pela professora devem ser utilizadas nas atividades rotineiras da Educação Infantil para todas as crianças, com ou sem deficiência, visando o pleno desenvolvimento e aprendizagem. Pois, essas adaptações comentadas são fundamentais para todas as crianças nessa faixa etária.

Nessa abordagem é necessário analisar e conhecer os recursos e estratégias específicas para com as crianças com deficiência, garantindo sua participação e desenvolvimento nas atividades. Sendo, importante o trabalho colaborativo entre os professores nessa troca de informações e manejo com os recursos adequados.

As participantes destacaram que nas atividades diversificadas elaboradas para as crianças são necessário adequações conforme suas necessidades e deficiências, pois somente assim, “[...] diferenciando os caminhos, os recursos e as estratégias para atender às especificidades (ou demandas necessárias) dos alunos, sejam elas culturais ou em decorrência de

uma condição orgânica que a princípio pode impactar o desenvolvimento” (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 271).

Na entrevista com a professora do AEE percebemos que as estratégias e adequações de materiais citadas são mais específicas para as crianças com deficiência são elaboradas de acordo com suas necessidades e pensadas para o estudante.

**Excerto 42.** “As estratégias consistem desde a organização do espaço físico com: organização da sala de aula, carteiras, mesas, cantinhos para acolher os tempos das crianças e interesses; cortinas para favorecer as crianças com fotofobia, diminuição do barulho/ruídos, salas com acessibilidade, espaços externos como estímulos e etc. Quando falo em tempo escolar, significa diferenciar e ajustar a rotina com movimento pedagógico diferenciado para atender o tempo de cada aluno; material com ajustes em tamanhos de fonte, comunicação alternativa, objetos concretos atendendo às especificidades das crianças, avaliações e atividades com adaptações pensadas para o aluno” (E-Flor-AEE/Escola C/RF).

As adequações, estratégias e utilização dos recursos acessíveis constituem um caminho para os professores que buscam uma flexibilização das estratégias de ensino nas atividades desenvolvidas para as crianças com deficiência, pois cada criança é única no seu jeito de aprender.

Mesmo com as adequações, recursos e materiais adaptados os profissionais ainda enfrentam barreiras para as crianças com deficiência permanecerem e participarem das atividades em sala de aula. A PAE destaca que:

**Excerto 43.** “As estratégias ou recursos utilizados tem garantido a permanência de alguns alunos em sala de aula, mas não sua participação de forma efetiva, ou seja, 100%, pode se considerar até menos, devido à resistência dos alunos em permanecer na sala de aula e sua dificuldade de concentração” (E-Laura-PAE/Escola B/RM).

Diante disso, a professora do AEE também comenta:

**Excerto 44.** “Como professora do AEE tenho me esforçado para garantir que os recursos sejam utilizados em sala de aula comum como forma de minimizar as barreiras. Quando me refiro ao esforço, é porque muitas vezes deparo com ajustes e adaptações que não atendem as especificidades dos estudantes, ou até mesmo não usam qualquer diferenciação, cabendo a ele se adaptar” (E-Flor-AEE/Escola C/RF).

Com essa narrativa da professora do AEE, destacamos a diferença entre os recursos adaptados citados e descritos pelos professores regentes e PA em relação às atividades elaboradas que nem sempre atendem somente a demanda e necessidade específica da criança com deficiência.

E os recursos acessíveis e necessários para o desenvolvimento da criança com deficiência, utilizados muitas vezes pelo professor do AEE na SRM. Evidenciando, a necessidade de trocas de informações e orientações entre os profissionais que atuam com essa criança.

Discutimos nas sessões reflexivas como o AEE é ofertado na Educação Infantil nas instituições pesquisadas seguindo as Leis e Diretrizes, porém, foi levantado o questionamento que se o AEE fosse realizado na sala comum, dentro da rotina escolar da criança com deficiência e envolvendo mais pessoas como professores, PA os benefícios seriam maiores nesse processo, além disso, outras crianças poderiam desfrutar de estratégias e materiais diferenciados. Diante disso, Carneiro (2012) destaca:

O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta (Carneiro, 2012, p. 92).

Com isso, a articulação entre os professores é importante para o desenvolvimento das crianças, a partir de estratégias de ensino bem diversificadas, materiais concretos e de apoio, tendo também um planejamento colaborativo entre ambos.

A proposta de um trabalho colaborativo entrelaça esses docentes da classe comum e da Educação Especial alguns pesquisadores vêm desenvolvendo estudos sobre o ensino colaborativo como: Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 47), apontam que este modelo de ensino favorece a inclusão escolar da criança com deficiência, facilitando a aprendizagem das mesmas, na medida em que esses docentes assumem a “paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com papel igualitário em planejar, executar avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos”.

Assim, percebemos que as autoras definem pontos importantes dentro do que é considerado ensino colaborativo nas instituições de ensino.

O primeiro, o ensino colaborativo acontece na oferta de serviços de educação especial em classe comum, logo não se diz de ensino colaborativo entre os professores do AEE de SRM e professores da classe comum.

No segundo, o ensino colaborativo pressupõe colaboração entre dois professores, sendo um de educação especial e um do ensino regular, logo a presença de um profissional que não seja o professor especialista na classe comum não é ensino colaborativo.

As participantes problematizam as políticas públicas sobre a estrutura do AEE na Educação Infantil, enfatizam que se o AEE fosse ofertado na classe comum dentro da rotina escolar poderia ser mais positivo, e também subsidiar na defesa do ensino colaborativo na rede pesquisada.

Portanto, o contexto investigado está longe da presença do ensino colaborativo, pois não possuem coletividade entre os docentes e profissionais, além de falta de recursos humanos e plano de carreira com dedicação exclusiva nas escolas A e B.

Portanto, é necessária uma mudança emergencial nas escolas de forma que as ações e estratégias devem ser planejadas e avaliadas coletivamente, favorecendo a participação e aprendizagem das crianças com deficiência entre todos em um trabalho colaborativo.

### **5.3 Trabalho Colaborativo entre os profissionais no ambiente escolar**

Entendemos o trabalho colaborativo como estratégia de apoio à inclusão escolar entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, possibilitando o planejamento, preparação, organização de recursos, procedimentos de ensino e avaliação, contribuindo para a aprendizagem e participação das crianças com deficiência na sala de aula regular.

É necessário, pontuar que a Resolução 02/2001 no art. 08, § parágrafo IV que os “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; [...]” (Brasil, 2001 p.02), com o objetivo de compreender a organização do ensino na perspectiva do trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam com crianças com deficiência no ambiente escolar.

Os professores e profissionais de apoio no decorrer das sessões reflexivas compartilharam seus conhecimentos sobre essa temática, entendendo o trabalho colaborativo na escola, como:

**Excerto 45.** “o trabalho colaborativo é quando todos os professores regentes juntamente com os professores especialistas envolvidos na aprendizagem e com objetivo em comum trabalham juntos, percebendo isso nos planejamentos com nossa equipe” (SR-Borboleta, PR/Escola C/RF).

Ao refletirmos e discutirmos sobre a temática, o questionamento de como é possível unificar as práticas com o trabalho colaborativo transformando ações individuais para o coletivo, os professores e a formadora definem que:

**Excerto 46** “É um processo que ele precisa amadurecer e ser desenvolvido dentro da escola, porque a gente entende que trabalhar colaborativamente é muito mais proveitoso, rende muito mais do que trabalhar de forma individualizada, isolada, mas também a gente entende que existem fatores aí é inegável” (Professora Formadora).

No decorrer das discussões apesar dos participantes conceituarem trabalho colaborativo ainda apontam como atribuição do professor regente o direcionamento do profissional de apoio:

**Excerto 47.** “o professor da classe comum precisa direcionar o profissional de apoio, dando condições de desenvolver um trabalho coerente” (SR-Helena-PAE/Escola A/RM).

De acordo com a legislação as atribuições dos profissionais de apoio devem contemplar a locomoção, higiene e alimentação. Porém, o que percebemos na prática dos profissionais de apoio que acompanha essas crianças com deficiência em sala de aula vai além dessas atribuições. Eles desenvolvem ações e atividades pedagógicas, adaptam materiais e recurso, dão suporte em sala de aula e em outros espaços escolares. A narrativa acima reflete a necessidade de se pensar a atribuição e atuação desse profissional na sala de aula.

Nesse sentido, ressaltamos as narrativas entre os professores e profissionais que atuam com as crianças com deficiências em relação ao princípio de colaboração:

**Excerto 48.** “A parceria entre o profissional de apoio e o professor regente é fundamental e remete a cooperação, principalmente, quando trocamos experiências sobre as demandas das crianças” (SR-Borboleta, PR/Escola C/RF).

A professora regente complementa fazendo uma relação da colaboração de sua prática junto com o profissional de apoio:

**Excerto 49.** “A colaboração ela vai acontecendo e é tão bom, porque a profissional de apoio me ajuda e eu ajudo, faz toda a diferença quando a pessoa tem esse mesmo objetivo que é a aprendizagem da criança” (SR-Borboleta, PR/Escola C/RF).

O trabalho colaborativo entre os professores da sala comum com os do AEE aparece como uma estratégia para a inclusão escolar, quando permite planejar, avaliar, organizar materiais e recursos pedagógicos para as crianças com deficiência. Portanto, temos a opinião de uma professora especialista, que durante a pesquisa ocupava a função de professora do Espaço Cultural da instituição C:

**Excerto 50.** “a colaboração é um processo. É uma estratégia que pode e deve favorecer o trabalho de todos os profissionais de forma articulada e de forma planejada” (SR-Sofia –PRE/Escola C/RF).

O trabalho colaborativo na escola é um processo que envolve ações conjuntas entre os professores da sala regular com os professores da Educação Especial numa aprendizagem que beneficia os conhecimentos/saberes compartilhados, proporcionando a os discentes, em especial, a criança com deficiência, uma aprendizagem significativa com “compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes” (Capellini e Zerbato 2019, p.66).

Na sessão reflexiva sobre: Trabalho Colaborativo: desafios e possibilidades de uma cultura escolar, uma das professoras do AEE da Escola C, define o trabalho colaborativo, conforme o excerto abaixo:

**Excerto 51.** “E por trabalho colaborativo eu entendo que o mesmo se faz com o todo, onde cada um e todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento e que cada um pode dentro da sua especificidade do trabalho apoiar, colaborar e refletir sobre o mesmo” (SR-Flor-AEE/Escola C/RF).

Dessa forma, as relações são estabelecidas entre os professores regentes e especialistas e profissionais da escola, tendo o objetivo em comum de ensino e aprendizagem, além de superar os desafios da escolarização das crianças com deficiência, como destacado a seguir:

**Excerto 52.** “esse é um trabalho conjunto entre os professores de classe comum e professor da educação especial que compartilham ideias, materiais, objetivos como uma comunidade profissional, então esse exercício do trabalho colaborativo, ele é estruturado, organizado para um fim, o desenvolvimento e aprendizado da criança com deficiência” (SR-Maria-PR/Escola B/RM).

A professora regente também conclui que,

**Excerto 53.** “é quando todos/as os profissionais que atuam na escola trabalham em prol de um único objetivo, qual seja: proporcionar uma formação/educação adequada e de qualidade aos estudantes” (SR-Borboleta-PR/Escola C/RF).

Para o PAE também:

**Excerto 54.** “Trabalho colaborativo é onde todos os profissionais escolares participam de forma direta ou até mesmo indiretamente do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Pois, para um bom trabalho exige a participação e envolvimento de todos para alcançar resultados qualitativos” (SR-Helena-PAE/Escola A/RM).

De acordo com as estudiosas Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), alguns fatores são importantes para o desenvolvimento de parcerias entre os docentes da sala comum e da Educação Especial como: planejamento coletivo, trocas de experiências, comunicação entre os pares, compartilhar ideias, tempo, confiança e criações culturais.

Dessa forma, percebemos que nas instituições A e B pesquisadas faltam espaços para o desenvolvimento desses fatores pela questão do tempo de atuação na instituição os professores e profissionais não se encontram pelo turno ser incompatível.

**Excerto 55.** “o trabalho para ser colaborativo precisa ter horários em comum, pelo menos de você conhecer e de você estar por dentro da prática do outro” (SR-Pablo-AEE/Escola A).

Ao contrário na Escola C, a professora nas sessões reflexiva evidencia que:

**Excerto 56.** “trabalho colaborativo, remete a cooperação e para mim, principalmente, as trocas de experiências que realizamos nos

planejamentos coletivos com toda equipe escolar” (SR-Borboleta-PR/Escola C/RF).

Os professores da Escola C evidenciam alguns momentos para troca de experiência, diálogo e parcerias entre os docentes da classe comum e do AEE. Mas, necessitam que o trabalho colaborativo seja estendido entre o professor do AEE e o PAE juntamente com o professor regente, considerando que na realidade escolar pesquisada não existe a presença do professor do coensino. Envolver a todos da equipe escolar na ação de planejar e refletir colaborativamente. E como afirma a PAE de maneira, que:

**Excerto 57.** “a gente precisa compreender enquanto a equipe escolar, enquanto equipe pedagógica, a necessidade e a importância que tem de pensar e planejar colaborativamente” (SR-Laura-PAE/Escola B/RM).

De acordo com Hargreaves (2001) destaca que para ocorrer transformações bem-sucedidas nas escolas é preciso romper as barreiras de isolamento e fragmentação do trabalho por parte dos professores e demais profissionais. Alguns professores nas sessões reflexivas corroboraram com a afirmação do autor:

**Excerto 58.** “Como promover um trabalho colaborativo na escola, mas que a gente sai da caixinha, algo para unificar a prática entre os docentes profissionais para o trabalho com as crianças para não ficar solitário, sozinho, as cobranças somente em cima de um profissional?” (SR-Flor-AEE/Escola C/RF).

Os professores trabalham em turnos e horários distintos o que dificulta que se estabeleçam relações e se definam de forma coletiva o papel e atribuições dos diferentes profissionais e serviços da SRM, bem como das demais atribuições previstas na legislação. Isso fica evidente na narrativa da professora:

**Excerto 59.** “Não conheço a professora do AEE da minha turma. Se o trabalho fosse coletivo com certeza ajudaria nas ações e realizações de atividades. É uma troca e muitas vezes o nosso trabalho é isolado, sozinho. E não tem que ser dessa forma solitário” (SR-Márcia-PR/Escola A/RM).

Diante disso, fica claro a importância de se repensar o trabalho colaborativo dentro das escolas, proporcionando mais tempo e oportunidade de planejamento e troca de informações em conjunto.

Esse é um desafio nas Escolas A e B para a gestão escolar, coordenadores e professores. Pois, diante dessa narrativa, podemos problematizar: como o professor o AEE tem feito à complementação e demais atribuições, se as professoras não se conhecem, o trabalho fica individualizado e solitário.

Em contraponto na Escola C, a professora do AEE no dia a dia do trabalho desenvolvido destaca que ainda é uma realidade distante o trabalho colaborativo entre os docentes e profissionais:

**Excerto 60.** “No cotidiano do meu trabalho avalio que toda a equipe pode coletivamente pensar o trabalho colaborativo para os alunos, neste sentido as atribuições seriam: discussão de casos, planejamento coletivo, construção de materiais coletivamente, observação partilhada, bidocência, onde os professores efetivam suas práticas e compartilham as dificuldades, mas na escola que trabalho essa ainda é uma realidade distante” (E-Flor-AEE/Escola C/RF)

Nessa narrativa percebemos que, a disponibilidade de tempo não é suficiente considerando que a escola C possui dedicação exclusiva, porém a falta de recursos humanos no que se refere à quantidade de professores do AEE para atender a demanda nessa instituição.

Portanto, é preciso estabelecer uma cultura colaborativa nas escolas pesquisadas para que efetivem um trabalho colaborativo.

E nessa perspectiva de colaboração na escola requer uma partilha de conhecimentos e interação de todos os profissionais da escola. Esses precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. A professora do AEE nas sessões reflexivas define que:

**Excerto 61.** “O trabalho colaborativo é a parceria entre professor da classe comum e professor educação especial e demais profissional da escola, visando o pleno desenvolvimento das crianças público da Educação Especial” (SR-Pablo-AEE/Escola A/RM).

Concluimos com a professora que nesse trabalho colaborativo:

**Excerto 62.** “É fundamental a parceria com o professor regente e da Educação Especial, contribuindo para planejamento, instrução e avaliação das crianças, pois juntos podemos compreender melhor as necessidades e pensar em perspectivas de trabalho, recursos e atuar em prol da criança com deficiência” (E-Tânia-PR/Escola C/RF).

Portanto, o trabalho colaborativo dentro das instituições contribui para o desenvolvimento do estudante, a compreensão das suas necessidades e os caminhos a seguir, eliminando as barreiras no âmbito educacional e social, tendo a parceria com todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

A inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Infantil pressupõe ações articuladas entre os diferentes profissionais, especialmente o professor regente, referência da classe comum e, o professor de Educação Especial, seja o professor de apoio e/ou o professor do AEE. Pensar esta educação envolve uma mudança de paradigma que não se assenta em ações individuais dos professores, mas em ações e trabalho coletivo no âmbito da escola e, mais especificamente no ensino colaborativo, o que pressupõe também uma nova perspectiva de atuação, do trabalho docente e da formação inicial de professores.

Nesta direção o trabalho de Tartuci (2005) ao discutir sobre a educação de surdos e a proposta de educação inclusiva aponta no resumo sobre esta complexidade:

que conduz (apesar da conjuntura de escassez de recursos humanos e materiais) à conjugação de trabalho de vários atores no cenário educacional: professor regente, intérprete, instrutor surdo, professor especializado, professor itinerante, bem como auxiliares ou monitores.” Ou ainda “que as novas condições impostas por uma política educacional que vem estabelecendo uma redefinição do papel da escola e de seu papel como professor”. (...) Implica em alterações se ampliam com a entrada de novos atores que são trazidos para compor esta nova escola (Tartucci, 2005, p. 92).

A inclusão escolar como uma “tendência atual parece estar na conjugação de trabalho de vários atores no cenário educacional” (Tartuci, 2005, p. 159) e embora no debate sobre a condição de atuação de diferentes atores no cenário da escolarização dos estudantes com deficiência não se desconsidere as demandas e a complexidade da formulação de políticas, do financiamento, das condições de trabalhos dos docentes e demais profissionais da educação, o debate sobre uma política de formação de professores é condição e pauta urgente e constante.

#### 5.4 A importância da Formação Profissional Inicial e Continuada

Desde a década de 1990 a formação no Brasil busca construir dois modelos, a formação inicial e a continuada que atenda a perspectiva inclusiva nas escolas.

Os dois movimentos de formação de professores inicial e continuada – uma perspectiva de trabalho docente que seja capaz de considerar e valorizar as diferenças, não tomando como referência as questões da insuficiência, da limitação, mas das potencialidades e das múltiplas possibilidades de construção e manifestação do ser humano, num movimento de instrumentalização teórico-prático ampliado, seja na formação inicial ou na continuada ou em serviço (Silva, 2010, p.12).

A autora reforça sobre a necessidade das formações iniciais e continuada dos professores, serem efetivamente sob o ponto de vista da inclusão escolar, de maneira, que atenda às necessidades das crianças com deficiência e não enxergar somente suas limitações, mas que possam olhar para a potencialidade e ver algumas alternativas de aprendizagem.

Vale ressaltar que a inclusão escolar implicar na ressignificação dos processos formativos de professores. Nesta direção, na narrativa de uma das entrevistas a questão da formação inicial é problematizada:

**Excerto 63.** “Os cursos de pedagogia precisam cada vez estar mais atualizados e preparados para formar os novos professores para esta realidade. Antigamente, como por exemplo, quando fiz pedagogia, o curso para educação especial era separado, pois as crianças da educação especial, também eram separadas da sala comum. Tínhamos outras concepções sobre a Educação Especial. Mas, nossa realidade mudou, cada vez mais temos nos deparado com os benefícios da inclusão, assim, nas formações é preciso pensar em todos e em cada um, estudando propostas metodológicas que condizem com o modo de aprender de cada estudante” (E-Tânia-PR/Escola C/RF).

As sessões reflexivas apontaram que ainda faltam aspectos básicos para garantir não só o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento da criança com deficiência em sala de aula comum, principalmente no que se refere à oferta de serviços especializados que atendem as PNEE/PEI (2008) e formação continuada de professores e profissionais de apoio.

Na rede municipal pesquisada os participantes relatam que as formações continuadas acontecem mensalmente para os professores e

profissionais de apoio, porém com abordagem diferente, principalmente, no que se refere à inclusão e deficiência, como podemos perceber no trecho registrado pela participante:

**Excerto 64.** “as formações continuada não deveriam ser separadas entre professores regentes dos profissionais de apoio e sim para todos que atuam com a criança com deficiência na escola” (SR-Helena-PAE/Escola A/RM).

Os profissionais de apoio nesta rede possuem formações frequentes, mas os questionamentos levantados nos encontros foram em relação às temáticas trabalhadas, as participantes demonstraram interesse em terem formações que dialoguem com a questão da inclusão, não somente centralizadas em ações de cuidar, locomoção e higiene, mesmo tendo o conhecimento que essa é a atribuição de seu cargo. Mas, que abordem assuntos do cotidiano que acontecem na escola, os desafios vivenciados e que as vezes, não conseguem lidar em relação ao cotidiano e as especificidades das crianças com deficiência.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 em relação ao apoio nas classes comuns existem outros serviços previstos na legislação, no que tange item IV - serviço de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001, p.02).

Além, dos professores do AEE e da classe comum, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 as crianças com deficiência têm o direito do profissional de apoio escolar para o apoio na classe comum com atribuições destacada como:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p.3).

No que tange a rede federal essa discussão teve contribuições em outro viés, como afirma a professora da classe comum:

**Excerto 65.** “ter profissionais de apoio por turma sem formações pra mim é o que mais tem dificultado o trabalho”. (SR-Sofia- PRE/Escola C/RF).

A narrativa da professora problematiza questões que ultrapassam a oferta de formação e abrange políticas de contratação de profissionais que não são docentes e que apesar de serem contratados para atuarem como apoio a inclusão escolar não tem formação específica para atuar com estudantes com deficiência.

As participantes demonstraram interesse em outros assuntos baseados no “chão da escola” e os desafios de lidar com inclusão escolar, além de destacar a importância de uma formação continuada em conjunto com os professores regentes e professores do AEE. A professora destaca na sua entrevista quando falamos sobre a formação inicial e continuada:

**Excerto 66.** “Considero muito importante buscar formação, pois cada estudante nos apresenta uma especificidade. Temos acesso às formações/ palestras na escola. No entanto, o que mudou minha perspectiva sobre a educação inclusiva foi o curso “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado” de 360 horas. Percebi a partir de então, o quanto é necessário buscar conhecimento permanente e que há muito a aprender sobre inclusão escolar” (E-Sofia-PRE/Escola C/RF).

Na instituição C, não são exigidos cursos de formação inicial dos profissionais de apoio, pois esse cargo é terceirizado, ou até mesmo suprido por estagiários de cursos de licenciaturas da UFU, por meio de projetos com bolsas elaborados pelos docentes da educação especial, o que dificulta o trabalho por parte dos professores, pela rotatividade dos profissionais.

A professora da classe comum, Tânia esclarece sobre esse assunto:

**Excerto 67.** “em alguns aspectos eu percebo a rede municipal um pouco mais avançada no sentido da formação dos profissionais de apoio escolar do que na minha escola, onde os profissionais de apoio não precisa ter uma formação para atuarem com as crianças, também existe uma rotatividade significativa durante o ano letivo”. (SR-Tânia-PR/Escola C/RF)

Nesse contexto, também encontramos a falta de preparo de alguns professores da classe comum para atuarem com estudante público da educação especial na sala de aula, percebemos no depoimento do participante:

**Excerto 68.** “às vezes, o professor da classe comum não tem aquele acolhimento, e acredita que a criança é do profissional de apoio e nos vamos ficando frustrados por não ter essa articulação que deveria ter, não generalizo porque já tive professores que trabalharam comigo em parceria e que tem um olhar diferente com a criança” (SR-Helena-PAE/Escola A/RM).

Destacamos a pesquisa realizada por Tavares, Santos e Freitas (2016) que investigou a relação da formação de professores e a contribuição para sua atuação com crianças com deficiência nas escolas regulares. Foram entrevistados 52 professores e os dados apontaram que os professores mostram frustração e angústia por não se sentirem preparados para trabalhar com criança público da Educação Especial.

A questão da Formação Inicial e Continuada destacado pelos participantes demonstrou a importância de uma formação para todos que atuam com estudante público da Educação Especial em contexto da classe comum, sendo para todos os cargos, assim como para os professores da classe comum, professores do AEE e os PA, de forma conjunta tendo objetivos comuns de garantir o acesso, permanência e desenvolvimento da criança com deficiência.

Também encontramos nos estudos de Mendes (2010) que pesquisou sobre inclusão de crianças com deficiência e atraso em seu desenvolvimento em creches pertencentes ao sistema público, os dados coletados indicara, a importância da Inclusão Escolar desde a Educação Infantil e que os apoios de outros especialistas devem acontecer de forma contínua, além de destacar a necessidade de todos os profissionais receberem formação continuada.

A Helena PAE destaca na sua entrevista o papel da formação continuada:

**Excerto 69.** “A formação dos professores regentes e especialistas, diante a Educação Especial é de grande importância, pois é necessário buscarmos formações continuadas para aprimorar nossas práticas e utilizar novas ferramentas para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de qualidade que favoreça e atenda cada criança de acordo com suas especialidades” (SR-Helena-PAE/Escola A/RM).

O estudo de Rabelo (2012) destacou experiências baseadas trabalho colaborativo no que se refere à formação continuada de professores da classe comum e do AEE que atuavam com crianças com TEA, partiu da metodologia de pesquisa colaborativa e teve como participantes duas (2) professoras de classe comum, duas (2) estagiárias, cinco (5) professoras que atuavam no AEE nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e três (3) crianças com TEA. Os resultados foram positivos e mostraram que as 63 experiências de ensino colaborativo contribuíram como estratégias do processo de formação continuada dos participantes, favorecendo a inovação de práticas pedagógicas inclusivas para atuarem com as crianças com TEA no desenvolvimento do ensino.

Evidenciamos a importância do trabalho em equipe envolver todos os profissionais das instituições com diferentes formações, destacando as dificuldades e necessidades das crianças com deficiência para o processo de ensino aprendizagem.

Em nossa investigação, constatamos que a pesquisa colaborativa se constitui em estratégia de formação continuada, pois as participantes manifestaram abertura para o conhecimento em uma busca constante de novos aprendizados, como afirma a professora regente em sua entrevista:

**Excerto 70.** “A formação continuada aprimora o trabalho educacional dos professores, disponibilizando novas ferramentas e novas ideias tecnológicas para o aperfeiçoamento das práticas em sala de aula e assim criando novas possibilidades de ensino e acesso para a educação especial” (E-Márcia/PR/Escola A/RM).

Com isso, proporcionando espaços e tempo de aprendizagem com uma reflexão crítica e coletiva das práticas educativas inclusivas nas instituições. Sendo, possível estabelecer parcerias entre as instituições superiores e a Educação Básica em um processo que não separe a teoria da prática, voltados para as necessidades vivenciadas nas escolas.

Destacaram a necessidade de cursos de formações voltados para a prática inclusiva que abrangem todos os profissionais que atuam com a criança com deficiência, a PAE esclarece nas sessões reflexivas:

**Excerto 71.** “Escassez de cursos de formação voltados para os professores regentes e especialistas de maneira conjunta, cujo público seja a educação especial, priorizando temáticas diferentes e que não abrangem a educação especial” (Helena-PAE/Escola A/RM).

A oferta de formação de professores para inclusão escolar é questionada pela participante, que aponta a necessidade de que a formação seja conjunta, condição esta que pode favorecer práticas pedagógicas colaborativas ou o ensino colaborativo.

Para isso, precisamos de Políticas Públicas de formações voltadas para a Inclusão Escolar na Educação Infantil alinhadas com professores de classe comum, com professores especialistas, profissionais de apoio, coordenadores, gestores, dentre outros da comunidade escolar e com investimentos que atendam os desafios enfrentados pelos profissionais de ensino no cotidiano das escolas.

## **5.5 Políticas Públicas Inclusivas para a Educação Infantil**

As Políticas Públicas inclusivas implementadas ao longo dos últimos anos constitui-se em desafios para o professor da classe comum, professores da Educação Especial e profissionais de apoio escolar que requerem uma reestruturação do trabalho pedagógico para “a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar” (Plestsch; Glat, 2013, p.19).

O contexto atual das Políticas Públicas no país, evidencia, o que historicamente os professores enfrentam, no que tange a desvalorização profissional, repercutindo em baixos salários, congelamento do plano de cargos e carreira, precarização das estruturas de trabalho, entre outros. De acordo, com a narrativa da professora na sessão reflexiva fica claro em sua fala que:

**Excerto 72.** “a condição estrutural da escola não nos dão condições ou não nos valorizam para que a gente dedique exclusivamente tempo trabalho para essa escola. E isso é um fator que vai influenciar também” (SR-Anne-PR/Escola B/RM).

A Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destaca no Art.3º:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que

assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001 p.39-40).

Desde a PNEE/PEI (2008) que prevê o AEE desde a Educação Infantil e considera como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação das crianças com deficiência na classe comum. Na narrativa apresentada na sessão reflexiva a professora, evidencia:

**Excerto 73.** “A criança está em um ambiente que proporciona desenvolvimento? Também usufrui de materiais adequados as suas necessidades e faixa etária?” (SR-Pablo/AEE/Escola A/RM).

No entanto, no que se refere às visitas nas instituições, percebemos que a educação especial enfrenta situações difíceis e diferenciadas para desempenhar a oferta do AEE e o assessoramento a sala de aula comum de acordo com a Lei 9394/96, Resolução nº 2 de 2001, Resolução nº 4 de 2009 e o Decreto 7611/2011 que garantem o atendimento e o direito a Educação Básica em todas as suas modalidades de ensino.

Entretanto, esse atendimento desenvolvido na SRM pelo professor do AEE é garantido na legislação e consolida como um serviço complementar importante desde a Educação Infantil, mas restrito ao espaço das SRM.

Destacamos o estudo de Nascimento (2019) que identificou que o trabalho da Educação Especial fica restrito somente ao atendimento SRM. Eles evidenciam a importância do trabalho do professor AEE não se restringir somente a um único espaço físico, nem centralizado a uma pessoa. Assim, as atividades desenvolvidas pelo AEE podem percorrer os vários espaços da escola e possibilitar a aprendizagem por meio das relações sociais.

Pois, a indagação da participante em relação a avaliação do seu trabalho desenvolvido no AEE em sua entrevista destaca:

**Excerto 74.** “Em relação ao meu trabalho no AEE a minha avaliação é feita por meio de preencher os documentos que a prefeitura manda, se a criança faz ou não a atividade e como consegue realizar. E o professor regente faz a avaliação dele, não existe essa troca ou dividir as informações. Porque eu dou aula para essa criança no turno da manhã e a PR ministra aula a tarde. Portanto, as

duas avaliações são feitas isoladamente. Agora instruir acontece no assessoramento das crianças no período da manhã que é atendido pela professora da tarde. Eu assessoro as professoras da manhã, auxílio nas atividades, porém esses não são as crianças que atendo no AEE” (E-Pablo/AEE/Escola A/RM).

Percebemos que nas Escolas A e B, o trabalho do professor do AEE fica individualizado e solitário que segue a legislação, porém, a forma como o trabalho se evidencia na prática demonstra simplesmente a necessidade de cumprir normativas e não a preocupação de como essa prática favorece o desenvolvimento e aprendizagem dessa criança com deficiência.

Na instituição C, há uma necessidade de demanda maior de falta de professores da educação especial devido à quantidade de crianças com deficiência que ingressa na escola. Nos dados coletados a instituição C até o ano de 2022 tinham matriculados na educação básica, 68 discentes com deficiência para 3 professores da educação especial (tendo uma carga horária de 40h/semanais com dedicação exclusiva) a realizar a complementação e suplementação do ensino aprendizagem das crianças com deficiências conforme a PNEEI (2008).

Nas escolas A e B os professores do AEE atendem aproximadamente 16 crianças com deficiência, nem sempre os atendimentos dessas crianças acontecem na mesma escola, pois são professores itinerantes, o que dificulta o contato com os professores da classe comum para um trabalho colaborativo com os outros professores e profissionais de apoio que atendem a criança.

Na instituição A são 3 professoras do AEE, duas com atuação no período da manhã e outra no período da tarde. Já na instituição B é o contrário uma (1) professora de AEE atende de manhã e duas (2) no turno da tarde, essa distribuição depende do quantitativo de crianças com deficiências em cada turno para ser atendida.

Nessa escola a professora do AEE que atuava no turno da manhã passava mais dias na instituição o que viabilizava um contato maior com os professores da classe comum e os profissionais de apoio escolar.

Na instituição C somente na educação infantil, são vinte e quatro (24) crianças com deficiência para uma (1) professora do AEE que também atua no Ensino Fundamental, sendo quinze (15) crianças com TEA e um (1) com

Paralisia Cerebral na Educação Infantil, o que dificulta e prejudica o trabalho de assessoramento na classe comum, falta mais professores do AEE.

Mesmo assim, percebemos na escola C que os professores tentam realizar um trabalho colaborativo por parte dos professores e rede de apoio multidisciplinar nos horários de planejamento de ações para atender as necessidades das crianças com deficiência. Tentando atender a Resolução 04/2009 conforme:

Art. 9º “A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (Brasil, 2009, p.2).

Na entrevista realizada com a professora do AEE da Escola C, destacamos a sua atuação da professora e a articulação com os demais envolvidos na educação da criança com deficiência:

**Excerto 75.** “No atendimento do AEE no contraturno minha atuação se dá a partir das observações da criança PAEE, bem como de todos os envolvidos em sala de aula e do PDI, onde os objetivos são construídos e reconstruídos constantemente. Além disso, trabalham-se todos os conteúdos definidos pela política” (E-Flor-AEE/Escola C/RM).

A observação e avaliação são elementos importantes no atendimento à criança com deficiência e são ressaltadas na lei Brasileira de Inclusão sobre na Educação Infantil (Brasil, Lei 13.146/2015).

Portanto, cabe ao professor do AEE investigar as especificidades e habilidades das crianças com deficiência, partindo do estudo de caso. Em seguida, construir um PDI para nele identificar os recursos e materiais necessários para orientar os professores, profissionais e familiares sobre o tipo de atendimento que será oferecido para a criança.

O AEE na rede municipal de ensino de Uberlândia acontece no contraturno, portanto os professores não têm tempo de encontrarem para planejarem suas ações. Como afirma a participante da pesquisa:

**Excerto 76.** “a necessidade de dobrar turno de trabalho, dificulta o contato e um trabalho coletivo com os outros professores” (SR-Pablo-AEE/Escola C/RF).

O fato de o AEE acontecer no contraturno não deve inviabilizar as articulações das ações previstas pelo AEE no âmbito escolar, pois ele não pode ser apenas um atendimento direto ao estudante público da educação especial. O AEE deve ter ações de complementações e suplementações previstas em carga horária para as demais atribuições do AEE.

Os atendimentos às crianças com deficiências nas três instituições acontecem conforme a Resolução nº 4 de 2009 e o Decreto 7611/2011, no contraturno de escolarização da criança, considerando suas especificidades e faixa etária. O que diferencia as instituições A e B da C é a quantidade de crianças atendidas pelos professores do AEE e a quantidade de profissionais que atuam com esse público.

Os aspectos destacados pelos participantes em relação ao trabalho colaborativo é a falta de horários em comuns para o diálogo, a troca de experiência, a falta de PAE com formações na escola C para atuarem com as crianças com deficiência.

**Excerto 77.** “Falta de profissionais e sobrecarga de trabalho para PAE” (SR-Roberta-PAE/Escola B/RM).

Contudo, percebemos na observação da rotina nas Escolas e que a equipe do AEE não consegue realizar o assessoramento à classe comum em todas as turmas na semana, a entrada nas classes para observações e até mesmo intervenções pedagógicas conjuntamente com o professor regente estão sendo prejudicada pela falta de professores e pela demanda que a educação especial está vivenciando. O que impede um trabalho colaborativo constante e eficaz entre os docentes.

Conforme a Resolução 04 de 2009 que define as atribuições do professor da AEE, suas atribuições são descritas no Art. 13:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos.

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p.3-4).

Percebemos que um fator que contribui para o trabalho e manutenção do modelo de AEE em salas de SRM vigente nas instituições é a falta de investimento em concursos públicos que abrange as áreas de Educação Especial, pois manter esses professores de AEE juntamente com os professores da classe comum demandaria mais professores para desenvolver um trabalho de colaboração.

Pois, para o professor do AEE percorrer os diferentes espaços da escola conjuntamente com os outros professores que atendem essa criança propondo intervenções e uma rede de colaborações depende de condições de trabalhos diferentes das atuais. Como destacamos na narrativa da professora do AEE:

**Excerto 78.** “Faltam professores do AEE na nossa escola que consiga atender a demanda que entra todo ano devido ao sistema de cota, isso está deixando o trabalho da educação especial com dificuldades de caminhar conforme os direitos estabelecidos pela legislação para um atendimento de qualidade” (SR-Flor-AEE/Escola C/RF).

Na Escola C, em decorrência as cotas para a inclusão, entram todos os anos uma quantidade de crianças com deficiência nas modalidades atendidas pela instituição, porém o que não acompanha e o número de docentes do AEE para efetivar o atendimento e um trabalho colaborativo com os professores da classe comum, dificultando o desenvolvimento das ações previstas na legislação para essas crianças público da Educação Especial.

Nesta instituição C, no momento de realização da pesquisa, contava com 24 pessoas terceirizadas pela empresa RCA<sup>26</sup> com o cargo de cuidador em saúde e estagiários de várias áreas de graduação da UFU/MG vinculados a projetos como PEBEP<sup>27</sup> e o INCLUIR. Essa equipe recebe a atribuição de acompanhar e apoiar os estudantes em todas as atividades que participam na escola, sejam elas de higiene, alimentação, locomoção e as atividades de

---

<sup>26</sup> A RCA é uma a empresa multiserviços que emprega pessoas, materiais, equipamentos, além de tecnologias adequadas à demanda específica de cada cliente.

<sup>27</sup> A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), por meio da Diretoria de Ensino (DIREN), Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE), promove o processo seletivo para estudantes da UFU Projetos de Ensino no Programa Especial de Bolsas de Educação Básica e Profissional (PEBEP).

mediação pedagógica que fizerem necessária em sala de aula. A maioria desses profissionais não possui formação pedagógica inicial e continuada na área de Educação Especial para atuar com as crianças com deficiência.

Entretanto, recebem orientações e informações da equipe multifuncional da instituição acerca de cursos complementares e orientações diárias sobre como melhor acompanhar os estudantes.

Para participar do PEBEP e INCLUIR, os estudantes devem ter algumas atribuições de acordo com o edital<sup>28</sup> do programa como: estar regularmente matriculado em um Curso de Graduação da UFU/MG, ter disponibilidade de 20 h/semanal para as atividades do Projeto, não possuir vínculo empregatício com outra instituição. Além de não acumular bolsas de outros programas relacionados à UFU, a não ser bolsas de assistência estudantil (alimentação, moradia, transporte etc.).

Em relação, as atividades desenvolvidas na Escola C participar dos desenvolvimentos das ações conforme as orientações do orientador(a) do projeto, comprometer reunindo-se periodicamente com a equipe executora e a produção de um relatório final das atividades desenvolvidas, de acordo com o cronograma e disponibilizado no Portal PROGRAD.

Nos encontros formativos os professores da instituição manifestaram a necessidade de que a legislação seja cumprida e que as crianças tenham PAE com formação adequada, de maneira que atendam a demanda da instituição.

Sendo, fundamental a criação de cargo de profissionais de apoio escolar na Escola C, com requisito para provimento do cargo, assim como foi realizado na instituição A e B de acordo com a Lei Complementar Nº 661, de 8 de Abril de 2019, que exige o Curso Técnico de Nível Médio na modalidade Normal ou Magistério ou Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior. Acrescido de Curso de Cuidador para apoio ao aluno com deficiência nas escolas, com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas ministrado pelas formadoras do CEMEPE.

Mesmo com o requisito de formação citado acima há uma necessidade de implementação em âmbito municipal e federal de uma Política Pública

---

<sup>28</sup> Edital no site da UFU no link:

<https://www.portal.prograd.ufu.br/servicos/Edital/cronograma/715>

efetiva para a Inclusão Escolar, principalmente, no espaço da Educação Infantil que atendam a demanda desse público. Assim como de:

**Excerto 79.** “elaborar projetos de formação para todos os profissionais de apoio, família e comunidade escolar de maneira que envolva todos em um trabalho coletivo” (SR-Márcia-PR/Escola A/RF).

Consideramos, nas observações e análise dos documentos das instituições que ainda falta uma necessidade de discussão e posicionamentos dentro do PPP das instituições sobre o trabalho desenvolvido pela Educação Especial. Como evidencia, a professora nas sessões de reflexivas:

**Excerto 80.** “Há uma ausência de discussão e posicionamento dos PPC’s sobre especificidades e necessidades desse público. Esse público tem as especificidades que precisam ser consideradas dentro do projeto político pedagógico” (SR-Flor-AEE/Escola C/RF).

Relativo à infraestrutura, o professor da educação especial pontua a falta ainda de acessibilidade existente nas escolas:

**Excerto 81.** “falta acessibilidade física nas escolas, já avançamos muito. Porém, há muito que transformar, principalmente no espaço físico das SRM” (SR-Pablo-AEE/Escola A/RM).

Diante desse contexto os professores do AEE se sentem sobrecarregados, limitando seu tempo entre o bem-estar, as especificidades e necessidades de cada criança, além das outras responsabilidades de assessoramento à classe comum, orientações aos profissionais de apoio, os diálogos com as famílias e profissionais da rede de apoio, e o próprio trabalho coletivo com a equipe multidisciplinar que atua com esse público.

Nesta direção, cabe questionar sobre a política de atuação de professores e demais profissionais da educação, quais as condições, formações exigidas, atribuições e salários, uma vez que a ampliação do número de crianças com deficiência nas escolas não tem significado uma ampliação de recursos, o que acaba gerando a precarização na atuação e o ingresso de estagiários ao invés de licenciados, em especial nos serviços de apoio à inclusão escolar, como é o caso de estagiários assumindo o papel de “professor de apoio”.

Compreendemos a importância dos estágios para a formação inicial, bem como para aproximação do licenciando ao seu futuro campo profissional e

com a realidade da escola, todavia o estagiário não deve substituir professores ou profissionais com formação e responsabilidades e atribuições legais com a educação das crianças de Educação Infantil, bem como daquelas com deficiência. Esta condição pode resultar na precarização da educação, uma vez que há uma substituição para o barateamento das ações.

As participantes questionam a ausência de espaço coletivo de discussões e formações, deste modo compreendemos que a pesquisa colaborativa pode ter colaborado para instituir um espaço de compartilhamento de vivências e de construção de ressignificação de conhecimentos acerca do trabalho docente, em especial da demanda pela construção de trabalho e ensino colaborativo. Assim, no próximo eixo discutiremos a avaliação da pesquisa colaborativa pelos participantes.

## **5.6 Avaliação da Pesquisa Colaborativa pelos Participantes**

No último encontro formativo realizamos uma avaliação desta proposta de pesquisa colaborativa com os participantes, momento de expor suas percepções quanto à metodologia utilizada na pesquisa.

Os participantes destacaram que essa interação e diálogo de informações contribuem para o trabalho na escola. Também realçaram a importância da presente pesquisa:

**Excerto 82.** “que tenham mais pesquisas como a sua, onde podemos aprender e trocar experiências tão significativas para nossa prática em sala de aula” (SR/Laura-PAE/Escola B/RM).

A pesquisa colaborativa caracteriza-se como uma ação prática de colaboração desenvolvida entre o pesquisador e o participante. Tendo como objetivo melhorar ou modificar a compreensão de determinada realidade.

Como destaca Mendes (2016) em sua pesquisa “esta metodologia considera necessária à colaboração entre pesquisador e professores com o objetivo de beneficiar a escola e o profissional docente” (Mendes, 2016, p.62).

Algumas narrativas discutidas nas sessões refletivas expressam essa questão:

**Excerto 83.** “adorei participar de um assunto atual que nos proporcionou refletir sobre nossas ações e o nosso trabalho dentro da escola” (SR/Patrícia- PAE/Escola A/RM).

A professora do AEE também afirma que:

**Excerto 84.** “participar dessa pesquisa me fez refletir sobre temas que vivencio na prática da sala de SRM e não consigo compartilhar com as professoras da classe comum, deveria ter momentos assim dentro das escolas” (SR/Pablo- AEE/Escola A/RM).

Outra forma de interação é a construção em cada encontro, com a participação de todos(as) no desenvolvimento da pesquisa:

**Excerto 85.** “achei muito interessante essa metodologia de pesquisa colaborativa, onde os participantes interagem e participam de todo o processo que é construído em cada encontro” (SR/Maria-PR/Escola B/RM).

Ressaltamos, que a pesquisa colaborativa aborda duas dimensões, a produção de saberes e a formação de professores. Flores (2011) destaca que:

O uso da pesquisa colaborativa se justifica porque busca abordar temas como inclusão e formação de professores. Em uma atitude de respeito e desejo mútuo de colaboração a ideia é que o pesquisador além de buscar dados, possibilite formação continuada dos professores. Esse fato oferece ao professor liberdade para se expressar e compor os dados (Flores, 2011, p.371).

Portanto, envolve tanto questões práticas como teórica na reconstrução de conhecimentos, proporcionando uma reflexão crítica que direcionam o pensamento, o problematizar e construção de novas práticas.

**Excerto 86.** “vivenciar esses encontros me proporcionou refletir sobre as atitudes e estratégias em sala de aula com as crianças com deficiência, questionando minha própria prática e a o mesmo tempo reconstruindo o conhecimento” (SR-Márcia-PR/Escola A/RM).

Ao avaliar todo o processo desenvolvido na pesquisa, sentimos a necessidade de destacar também os desafios que ainda vivenciamos dentro das instituições de ensino a respeito da inclusão escolar, elencado pela professora regente:

**Excerto 87.** “quero agradecer imensamente seu convite para participar dessa pesquisa, minha escola ainda tem muitos desafios para enfrentar sobre essa temática. Ainda estamos tentando mudar conceitos e preconceitos sobre a inclusão escolar. (+) é foi uma oportunidade de dialogarmos e refletir sobre nossas ações. Você trouxe essa riqueza de encontros para nossa escola” (SR-Anne-PR/Escola B/RM).

Além das dificuldades elencadas, refletimos sobre nosso comportamento e atitudes na qual nos relacionamos com as crianças com deficiência no dia a dia da escola.

**Excerto 88.** “essa metodologia de pesquisa contribuiu com minha formação em sala de aula, (+) ao pensarmos em mudança de comportamentos e atitudes, também proporcionou a reflexão sobre nossa atuação com essas crianças, (+) e a possibilidade né, de fazermos um trabalho melhor todos juntos no coletivo” (SR-Roberta-PAE/Escola B/RM).

Dessa forma, nos proporcionou diálogos acerca da prática pedagógica e das relações estabelecidas com os demais professores e profissionais que atuam com a criança com deficiência. As narrativas da professora regente e profissional de apoio relatam, que:

**Excerto 89.** “participar desse projeto de pesquisa me fez refletir sobre minha prática em sala de aula, a relação que tenho com o professor regente e do AEE, além (+) de refletir as ações com as crianças com deficiência, deveria existir mais pesquisas assim, com discussões e diálogo sobre os problemas existentes dentro das escolas, (+) possibilitando uma reconstrução de nossas ações” (SR-Márcia-PR/Escola A/RM).

A pesquisa colaborativa permite reflexões por parte dos participantes e questionamentos da sua própria prática. Assim, a participação dos professores e demais profissionais buscou a reconstrução do objeto de conhecimento com a sua ação prática em sala de aula.

Como afirma Ibiapina (2007) “fazê-lo vivenciar processos de formações sobre o aspecto da prática profissional que eles consideram como problemático” (Ibiapina, 2007, p.20). A PAE na sessão reflexiva avalia que:

**Excerto 90.** “tem pouco tempo que estou na escola, e poder participar dessa pesquisa me abriu uma visão grande sobre a Inclusão Escolar e como posso trabalhar com essas crianças que dependem tanto da gente” (SR-Helena-PAE/Escola A/RM).

Ibiapina (2007) destaca a esse respeito:

[...] quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades dos docentes e os interesses de produção de conhecimentos (Ibiapina, 2007, p.115).

**Excerto 91.** “participar dessa pesquisa me despertou o desejo de atualizar meus conhecimentos e formação para atuar com as crianças com deficiência, que muitas vezes, mal compreendida por falta de conhecimento do professor” (SR/Patrícia-PR/Escola A/RM).

As ações realizadas na pesquisa nos proporcionaram reflexões sobre nosso trabalho, atuação na prática, diálogo, levantamentos dos problemas e desafios em relação à inclusão, e acima de tudo contribuiu com a nossa formação.

Com a pesquisa conhecemos realidades vivenciadas na Educação Infantil na mesma cidade. Porém, em instituições diferentes tendo no mesmo ambiente, professores e profissionais da rede municipal e da rede federal de ensino. Nesse sentido, a professora do AEE destaca que:

**Excerto 92.** “Durante os encontros foi possível conhecer e reconhecer várias realidades dos profissionais que atuam nas escolas e diante disso refletir sobre os desafios vivenciados pelas colegas, como também pensar sobre as nossas ações e construir caminhos possíveis para o trabalho de inclusão nas escolas. O processo construído pela pesquisadora nos encontros possibilitou conhecer os outros espaços a partir das falas das colegas. Além disso, oportunizou espaços de formação com temas diretamente relacionados à prática pedagógica e a inclusão, com a perspectiva de refletir sobre a construção da possibilidade do trabalho colaborativo no espaço escolar como forma de potencializar o trabalho de inclusão na escola” (SR-Flor-AEE/Escola C/RF).

A relação que estabelecemos com todos os envolvidos, valorizando a participação dos sujeitos num trabalho coletivo, enriqueceu a pesquisa, sendo expresso na fala de uma professora regente:

**Excerto 93.** “a forma como você conduziu os encontros achei muito interessante, levantar questionamentos, depois a reflexão teórica e o confrontar as ideias, a valorização da participação dos sujeitos da pesquisa, enfim um trabalho colaborativo” (SR-Borboleta-PR/Escola C/RF).

É fundamental na pesquisa colaborativa a questão da autonomia, parceria entre o pesquisador e os sujeitos, pois os encontros reflexivos requerem uma constante avaliação das práticas e produção de saberes, podendo rever condutas ou adequar atividades previstas.

Nas sessões reflexivas os participantes tiveram a oportunidade de discutir a inclusão e apropriar-se de textos e fundamentações teóricas para

subsidiar as discussões no aspecto da sua prática, com um olhar atento para a realidade de cada instituição. Sendo assim,

**Excerto 94.** “participar dos encontros com a pesquisadora Priscila foi muito interessante, porque me fez mais de uma vez refletir sobre esse tema tão caro, necessário e importante que é inclusão é necessário sempre uma formação né, uma continua formação. Então, durante os encontros nós lemos os textos, refletimos de forma teórica e prática sobre esse assunto, também achei interessante porque pude conhecer outras realidades de outras escolas e pontos de vista, porque tinham no grupo outros profissionais que lidavam diretamente com as crianças da Educação Especial, alguns professores, outros PA, professores do AEE. Então, cada um tem um olhar um ponto de vista sobre essa temática. E para que obtenhamos sucesso em relação a Inclusão, de fato nas escolas é preciso que haja um trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças. Então, penso que assim sempre é tempo de estudar, que a gente possa estar se formando em parceria com outros profissionais. Foi muito importante e bom participar desses encontros” (SR-Tânia-PR/Escola C/RF).

Outro aspecto na pesquisa colaborativa é que o pesquisador deve promover momentos de reflexão por meio das perguntas sobre a prática ou objetivando a apropriação teórica, no sentido de compartilhar o conhecimento e aprimorar a prática de ensino.

No entanto, ao caracterizar a relevância dessa pesquisa no ambiente escolar, propiciando, além da produção de conhecimento, o desenvolvimento profissional para os professores. Ibiapina (2008) afirma que:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (Ibiapina, 2008 p.114-115).

Ressaltamos que para à inclusão escolar se efetivar é fundamental a possibilidade de construir um trabalho coletivo como potencializador entre todos os profissionais que atuam com as crianças com deficiência na perspectiva de uma produção coletiva de conhecimento. Dessa forma, todos

percorrendo para uma mesma direção, favorecendo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta pesquisa entendemos que a inclusão escolar de crianças com deficiências ainda está longe de se concretizar efetivamente nas instituições de Educação Infantil, pois para que uma escola se torne inclusiva é necessário que se reconheça a multiplicidade que constitui cada criança e proporcione aos mesmos um ambiente escolar que tenha significado e valorize seu aprendizado.

Apesar da implementação de Políticas Públicas com o propósito de garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, TEA (Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades no contexto escolar, as instituições escolares precisam se adaptar para garantir aos estudantes com deficiência o acesso e a permanência, bem como a matrícula no AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Por meio dos dados coletados, concluímos que este estudo atendeu os objetivos propostos, considerando que refletimos sobre a organização e articulação da prática pedagógica do AEE e da Classe comum para as aprendizagens das crianças com deficiência.

Os momentos de entrevistas e encontros foram organizados nas sessões reflexivas, a partir dos diálogos e reflexões na construção de conceitos, de trocas sobre os conhecimentos teóricos e práticos sobre as práticas pedagógicas, compreensão e transformações no processo de inclusão escolar, no sentido de entender que a criança com deficiência na Educação Infantil é um estudante que pertence a todos na escola e não somente da professora do AEE ou do profissional de apoio.

Destacamos que os professores necessitam discutir as próprias práticas estabelecidas entre os da classe comum e do AEE, de maneira que contemplem estratégias de ensino que tenham significados, utilizando métodos e práticas com novos repertórios abrangendo as potencialidades das crianças com deficiência na Educação Infantil.

As instituições A e B, os professores da classe comum e do AEE dentro de suas possibilidades de trabalho não conseguem estabelecer um contato

para planejamento e troca de informações sobre a criança com deficiência, o que é compensado pelo contato com a analista da escola nos horários de módulos dos professores.

Na outra instituição C, com a carreira dos professores de dedicação exclusiva conseguem se organizar e realizar planejamento e reuniões coletivas para a discussão sobre as crianças com deficiência, nesse espaço contam com a participação do psicólogo escolar e coordenadora pedagógica.

Os participantes demonstraram abertura para novas organizações de trabalho, colaboração entre os professores da classe comum e do AEE para refletirem em suas práticas pedagógicas que atendam as especificidades das crianças. Mas, para isso, é necessário ocorrer nas escolas reformulações e mudanças de comportamentos individualistas em suas práticas. Pensar em uma cultura colaborativa dentro das escolas em um trabalho colaborativo em conjunto que envolvam todos os profissionais e comunidade escolar.

No decorrer dos encontros percebemos nas narrativas dos participantes a importância de construir parcerias entre os profissionais e outras pessoas envolvidas no processo de aprendizagem da criança com deficiência. Observamos ainda a necessidade de garantir o suporte e rede de apoio, além de ofertar condições para que efetivamente as crianças consigam desenvolver e aprender no espaço escolar.

Além da compreensão de como o trabalho colaborativo na Educação Infantil pode contribuir como facilitador da aprendizagem nessa etapa de desenvolvimento. Compreendemos também a importância da parceria com os profissionais de apoio sobre o trabalho colaborativo na Educação Infantil em relação à Inclusão Escolar.

Com isso, os participantes destacaram que o ensino colaborativo pode favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a superação dos desafios. Pontuaram a importância de mais estudos que contemplem essa temática na Educação Infantil.

Para isso, faz-se necessário garantir formações, espaços formativos, serviços de apoio à sala comum, políticas públicas que atendam as necessidades das crianças com deficiências nas escolas, de forma ampla, ou seja, para todos os profissionais que atuam com esse público.

Cabe lembrar que a inclusão não se faz só ou somente por decretos, pois além das normatizações, ela envolve vários aspectos, como: a remuneração adequada de professores e auxiliares, jornada de trabalho, formação inicial e continuada, número de alunos em cada sala, recursos materiais e financeiros destinados à escola, dentre outros, que por sua vez também dependem das políticas públicas.

Logo, este é um processo que acarreta tempo, pois implica em mudanças estruturais na cultura do meio, na construção de uma nova postura pedagógica e na vida social de todos os envolvidos.

Reafirmamos a necessidade de políticas de formação docente que contemplem a realidade dos professores e profissionais que atuam com essas crianças. E que tenham continuidade e reconheçam a necessidade de melhores condições de trabalho e de carreira para os docentes.

Esperamos que a pesquisa tenha contribuído para ampliar o conhecimento sobre o trabalho colaborativo entre os participantes da escola de Educação Infantil, bem como a necessidade de mais estudos voltados para a implementação do ensino colaborativo na Educação Infantil de forma que garantam planejamento, tempo e espaços coletivos entre os diversos profissionais e o comprometimento da escola como um todo com a inclusão escolar.

E ainda contribuir para a compreensão e a construção de estratégias para consolidação de uma escola para todos, bem como a compreensão da prática pedagógica do AEE e da classe comum na escolarização da criança na Educação Infantil, em especial a criança com deficiência.

Por fim, pretendemos que a pesquisa contribua para a instituição de políticas, práticas inclusivas e trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, B. C. L. de. A INSTITUIÇÃO CRECHE: APONTAMENTOS SOBRE SUA HISTÓRIA E PAPEL. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 7, n. 7, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v7i7.133.

ALMEIDA, Carolina de. **Relatos de Professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2015.

AMATO, Alcione Amorim Gomes. **O Papel do Professor de Educação Infantil e o Processo Ensino-Aprendizagem de Crianças Inclusivas**. Brasília: 2011, p. 56. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3238/1/2011\\_AlcioneAmorimGomesAmato.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3238/1/2011_AlcioneAmorimGomesAmato.pdf). Acesso em: 28 de fev. de 2017.

AMORIM, Gabriely Cabestré. **Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na Educação Infantil**. 2020. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP Campus de Marília – SP. 2020.

ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger. **História da Vida Privada 3**. Da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist, São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

\_\_\_\_\_, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. *IN: Educ. Soc, Campinas*, v.28, n.100- Especial, p.1059-1083, out.2007.

\_\_\_\_\_, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N. de L.; MARTINS, Telma A. T. **O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil**. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. LIMONTA, S. V. Didática e práticas de ensino – texto, contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Ed. PUC Goiás, 2011.

BERSCH, R.; MACHADO, R. **Conhecendo o aluno com deficiência física**. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. Atendimento

educacional especializado: Deficiência física. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p.15-24.

\_\_\_\_\_. **Iniciação à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf) Acesso em: 03 de abr. de 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. Civilizar a infância na Renascença: estratégias de distinção de classe. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v 2, p.119-140, jan/junh.2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SEF/SEESP. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a Educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília-DF: MEC/SEF/SEESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC, 2009.

BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações**. Formação do Educador e Avaliação Educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº80, p.11-20, fev.1992.

CAPELLINI, V.L. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004

\_\_\_\_\_, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1ª ed. – São Paulo: Edicon, 2019. (2004?)

CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva na educação infantil. Dossiê Temático: Infância e Escolarização**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>, Acesso em: 10 de ago. de 2014.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. (2015?)

CARVALHO, E.N.S. **Compilação de pressupostos Vigotsky nos sobre deficiência como processo cultural**. Material didático do Curso Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: UnB/UAB, 2015.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Priscila F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil na Inclusão de alunos com deficiência**. 2012. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade do Rio Grande do Norte, 2012.

DESGAGNÉ, Serge et al. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

FERREIRA, Ana Paula A. SLVA, Jackson Ronié Sá. LIMA, Márcia Raika Silva.

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007

\_\_\_\_\_, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

KRAMER, S. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

\_\_\_\_\_, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_, S. **Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998

\_\_\_\_\_. **A Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX**. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 459-501.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortês. São Paulo, 1990.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Tema: Intelectuais, conhecimento e espaço público.  
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P1566139621984.DOC>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81 - 142, 2017.

MAGALHÃES, Milena Silva; ACIOLI, Adenize Costa. **O professor e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro autista – TEA nas salas de educação**. Revista Educação e (Trans)formação, Arapiraca – AL, dez. 2020.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

\_\_\_\_\_, E. J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso-NEMO, v.4, n 2, p. 149-171, Maringá. 2012.

\_\_\_\_\_, E. J.; GLAT, R.. **Influência das representações sociais do pesquisador na análise de dados de entrevistas: um estudo no campo da educação especial**. Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, 2014.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática; 1986.

MARQUES, Jaqueline B. GIROTO, Claudia Regina M. Trabalho Docente com alunos Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil - **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.895-

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor em educação especial**. Revista Integração, Brasília: MEC / SEESP, ano 14, v. 24, p. 12-17, 2002.

\_\_\_\_\_, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf)>.

\_\_\_\_\_, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

\_\_\_\_\_, E. G. VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

\_\_\_\_\_, E. G. **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2022.

\_\_\_\_\_, E. G. **DA TEORIA À PRÁXIS: vivenciando a colaboração no dia a dia da escola**. Marília: ABPEE, 2020.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Ensino Colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. Dissertação. Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. 2016.

\_\_\_\_\_, Melina Thaís da Silva. GALVANI, Márcia Duarte. **O Ensino Colaborativo como facilitador da Educação Inclusiva na Educação Infantil**, v.4 nº1. 2018, p.45

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 2000. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 2009, Campinas. Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, Campinas, 2009.

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Catalão. 2019.

NELSON, L. L. (2014). **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning** Baltimore. EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: Acesso em 14 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.) **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 23-47.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando Experiências e Estágios**. Campinas, SP. Papyrus, 2000.

PADILHA, Maritania dos Santos. **Concepções Docentes sobre práticas Pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. *Perspectivas em Diálogo***. Naviraí, v.09, n.19, p.84-104, jan-abril/2022.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural**. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PLETSCH, M.D. **O Professor Itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_; **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. *Educar*. Curitiba, n. 33, p.143-156, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: nov.2022.

\_\_\_\_\_; GLAT, R. **O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica**. *Rev. Iberoamericana de Educación*, Vol. 41, Nº. 2, jan. 2013

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2009.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de Formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REGO, T. C. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ, Vozes, 7ª reimpressão, 2020.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. **Crianças e Infâncias: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANDEd.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação UFU. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.* Porto: Asa, 2004, p.9-34.

\_\_\_\_\_, M. **Sociologia da infância: correntes e confluências.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina (Org.). **Estudos da Infância.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Márcia R; TARTUCI, Dulcéria. **A Formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás e a Ressignificação de Saberes docentes.** In: MENDES, E.G; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo S.A. (org). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

SZUNDY, Paula T. C. **A construção no jogo e sobre o jogo. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva.** 2005, 295 f. Tese de Doutorado em lingüística aplicada e estudos da linguagem. PUC São Paulo, 2005.

TARTUCI, Dulcéria. **Re-significando o “ser-professor”: discursos e práticas na educação de surdos.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005.

\_\_\_\_\_, Dulcéria; SILVA, A. C. da. **Deficiência e Adaptações Organizacionais na Educação Infantil.** IV CBEE, UFSCar, São Carlos-SP, 2010.

TAVARES, Lígia Mara F. L.; SANTOS, Larissa M. M. dos; FREITAS, Maria N.C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.22, n.4, p.527-542, Out-Dez, 2016.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer a necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, **Adendo ao regimento interno da escola de educação básica da universidade federal de Uberlândia**. Aprovado no Conselho da Eseba de 31 de Outubro de 2019. Uberlândia: Conselho da Escola de Educação Básica/UFU, 2019. Disponível em: [http://www.eseba.ufu.br/system/files/conteudo/2019\\_11\\_09\\_adendo\\_regimento\\_interno\\_eseba\\_aprovado\\_cpa\\_31\\_10\\_2019\\_-\\_final\\_2.pdf](http://www.eseba.ufu.br/system/files/conteudo/2019_11_09_adendo_regimento_interno_eseba_aprovado_cpa_31_10_2019_-_final_2.pdf)  
Acesso em: 20 jul. 2023.

VERCELLI, Lígia de C. A.; STANGHERLIM, Roberta (org). **Formação de Professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagogo**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Apr. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 3 de dez. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. Michel Cole (et al.). 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Lev Semenovich. **Fundamentos de Defectologia**. Tomo V. 391p. Tradução Júlio Guilherme Blank, Madri: Visor, 1997.

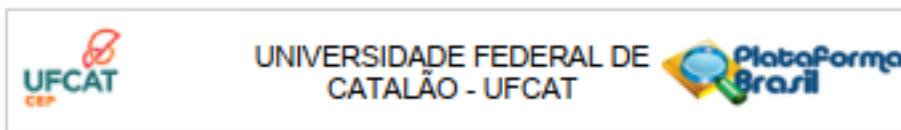
\_\_\_\_\_, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Ed.UFSCar, 2014.

ZERBATO, A. P. (2018). **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

## **ANEXOS**

## Anexo A



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

**Pesquisador:** WANESSA FERREIRA BORGES RESENDE

#### Área Temática:

**Versão:** 4

**CAAE:** 48449621.0.0000.0164

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.450.622

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma emenda ao protocolo de pesquisa, cujo projeto apresentado está vinculado à Faculdade de Educação, mais especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a responsabilidade de WANESSA FERREIRA BORGES RESENDE, e da equipe Gessiene Soares dos Santos, Dulcéria Tartuci, Maria Marta Lopes Flores, Debora Carla de Souza Carvalho, Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva, Cristiane da Silva Santos, Celsineide Mendes, Márcia Macêdo Costa e **Priscila Gervásio Teixeira**

As informações elencadas abaixo foram retiradas do arquivo PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_1937360\_E1, de 05/05/2022.

## Anexo B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
CATALÃO - UFCAT



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: SUJEITOS,  
POLÍTICAS E CONTEXTOS

**Pesquisador:** Dulcéria Tartuci

#### Área Temática:

**Versão:** 3

**CAAE:** 60714122.6.0000.0164

**Instituição Proponente:** Campus Catalão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.057.233

**Situação do Parecer:** Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

## Anexo C

SECRETARIA  
MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE  
UBERLÂNDIA



CEMEPE  
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E  
PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ

### AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619 de 17/01/2017, autoriza a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, **Priscila Gervásio Teixeira**, brasileira, inscrita no CPF: 048.922.946-83, a realizar pesquisa nas escolas de Educação Infantil (*nome da instituição que participará da pesquisa*)

para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado “**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**”.

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento da pesquisadora em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, 16 de abril de 2022.



*Diretora do Cemepe*  
*Secretaria Municipal de Educação*

Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da Autorização acima:

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE  
AV. PROF JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1958 B. BRASIL  
UBERLÂNDIA-MG 38400.732

## Anexo D

### TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

*(Nome da Instituição)* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR*”, coordenado pela pesquisadora Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende a ser desenvolvida em conjunto com a pesquisadora Priscila Gervásio Teixeira e a Profa. Dra. Dulcéria Tartucci do Programa de Pós-Graduação em Educação da **Universidade Federal de Catalão**.

*(Nome da Instituição)* aqui representada por *(Nome do Diretor (a) da Instituição)* assume o compromisso de atuar como colaborador/a e apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição por conhecer seus aspectos metodológicos, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa.

Desta forma, autorizamos a coleta de dados que será por meio de aplicação de questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e observações dos participantes. E Conforme a Lei Geral de Proteção de dados (LGPD) lei nº 13.709, para ter acesso aos potenciais participantes da pesquisa à escola fornecerá uma lista com os dados pessoais, tal como o nome e e-mail dos participantes. E declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa; e que, portanto, somos corresponsáveis quanto aos deveres junto aos participantes da pesquisa que aqui serão recrutados, bem como em resguardar, junto o/a pesquisador/a responsável, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisa que voluntariamente serão aqui recrutados.

Uberlândia, 22 de abril de 2022.

*(Assinatura do Diretor (a) da Instituição)*

*(Dados de localização e endereço)*

## APÉNDICES

## Apêndice A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado Senhor (a),

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**Atuação e Formação Docente: recursos, serviços e metodologias especializadas para a Inclusão Escolar**”. Meu nome é Priscila Gervásio Teixeira, sou o (a) pesquisador (a) responsável e minha área de atuação é Educação Infantil. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao (à) pesquisador (a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (os) pesquisador (os) responsáveis: via e-mail ([prigteixeira@gmail.com](mailto:prigteixeira@gmail.com)) e, inclusive, sob forma de ligação, através do seguinte contato telefônico: (34) 99809-2338. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (64)3441-7609.

#### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1. Pesquisadores: Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges; contato (64) 3441-5365; e-mail [wanessafborges@gmail.com](mailto:wanessafborges@gmail.com) e Profa. Dra. Dulcéria Tartucci; contato (64) 9981-7986; e-mail [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com) do Programa de pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC)/ Universidade Federal de Catalão em transição (UFCAT), na Av. Dr. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário, Catalão (GO) CEP – 75704 020. Mestranda Priscila Gervásio Teixeira; contato (34) 99809-2338; e-mail: [prigteixeira@gmail.com](mailto:prigteixeira@gmail.com).

1.2 O título é “**Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: práticas pedagógicas e as possibilidades do trabalho colaborativo**”, cujo objetivo é Compreender a organização e articulação da prática pedagógica do AEE e da Classe comum e as possibilidades do ensino colaborativo para o atendimento da criança com deficiência na Educação Infantil.

1.3. A pesquisa será realizada através dos questionários, entrevistas e do programa de formação.

1.4. Os participantes serão abordados no local de trabalho em horário de expediente, para a coleta de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

1.5. Aos participantes será garantido a privacidade e o anonimato.

1.6. O participante pode se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.7. Fica garantida a liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.8. Os resultados gerais da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, mantendo a confidencialidade dos participantes;

1.9. O resultado da pesquisa será divulgado através de reuniões e publicado em artigos e dissertação;

1.10. O pesquisador armazenará os dados coletados na pesquisa em arquivo eletrônico e/ou físico por um período mínimo de 5 (cinco) anos, caso os dados sejam reutilizados, deverão ser novamente submetidos a aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Os dados coletados podem ser utilizados no futuro, caso haja verificação de cultura e aprendizagem em outros estudos.

### **Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: práticas pedagógicas e as possibilidades do trabalho colaborativo”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Priscila Gervásio Teixeira, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, ..... de ..... de .....

*Autoriza o uso de sua voz, imagem ou opinião:*

( ) Permito a divulgação nos resultados publicados da pesquisa da minha:

( ) voz

( ) Imagem

( ) Opinião

( ) Não permito a publicação nos resultados publicados da pesquisa da minha:

( ) voz

( ) Imagem

( ) Opinião

---

Assinatura por extenso do (a) participante

## Apêndice B Formulário de Caracterização dos Participantes

Data:     /     /    

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.  
 Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_  
 Possui alguma deficiência: ( ) sim ( ) não  
 Qual: \_\_\_\_\_  
 Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato Temporário  
 Função atual: \_\_\_\_\_  
 Escola em que atua: \_\_\_\_\_

### EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR:

Tempo de experiência (em anos) como professor regente: \_\_\_\_\_  
 Tempo de experiência (em anos) como professor da educação especial: \_\_\_\_\_  
 Professor de Apoio \_\_\_\_\_  
 Professor de Atendimento Educacional Especializado \_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO INICIAL:

Magistério ( ) sim ( ) não  
 Curso Superior: ( ) sim ( ) não  
 Qual (is)? \_\_\_\_\_  
 Tempo de formação (em anos): \_\_\_\_\_  
 Local de formação e Instituição de ensino \_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO CONTINUADA:

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR: ( ) SIM ( ) Não

Se sim, classifique-as no quadro abaixo.

Nome do Curso	Carga Horária	Ano	Instituição

Em algumas dessas etapas da sua formação teve atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão relacionadas à educação Especial/ inclusão escolar: ( ) sim ( ) não  
 Se sim, especifique- as:

( ) Ensino, nome da(s) disciplina(s): \_\_\_\_\_  
 ( ) Pesquisa, título(s) do(s) projeto(s): \_\_\_\_\_  
 ( ) Extensão, título(s) do(s) projeto(s): \_\_\_\_\_

**Dados dos profissionais:**

Cargo exercido na Escola: \_\_\_\_\_  
Turmas e períodos de trabalho: \_\_\_\_\_  
Tempo de trabalho nesta instituição: \_\_\_\_\_  
Trabalha em outro local: ( ) Sim ( ) Não

Atua em escola que atende alunos:

- ( ) da educação infantil
- ( ) do ensino fundamental
- ( ) do ensino médio
- ( ) do ensino superior
- ( ) da educação de jovens e adultos

Nas classes que você atua, possui alunos com qual(is)

NEE(s) e quantos:

- ( ) na sala comum ( ) sala de recursos multifuncional
- ( ) Intelectual N<sup>o</sup>.:\_\_\_\_ ( ) Auditiva N<sup>o</sup>.:\_\_\_\_( ) Visual N<sup>o</sup>.:\_\_\_\_
- ( ) Múltipla N<sup>o</sup>.:\_\_\_\_ ( ) Bem dotado N<sup>o</sup>.:\_\_\_\_( ) Física N<sup>o</sup>.:\_\_\_\_
- ( ) Outra . Qual? \_\_\_\_\_ No.:\_\_\_\_\_

Realiza atividades em parceria (Trabalho colaborativo com outros professores e/ou gestores? ( ) sim ( ) não

Com quem:

\_\_\_\_\_

Que atividades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Apenas para professores de Atendimento Educacional Especializado**

Número total de alunos atendidos na SRM: \_\_\_\_\_

Forma de agrupamento de alunos com baixa visão para o trabalho:

- ( ) Individual ( ) duplas
- ( ) trios
- ( ) quartetos
- ( ) atendimentos com mais de cinco alunos

Sua sala é equipada com os recursos que julga necessário para realização de seu trabalho com alunos com deficiência?

- ( ) sim
- ( ) não

Se sim, quais recursos tem disponível?

Se não, quais recursos necessita?

Obrigada por sua contribuição

## Apêndice C

### Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Participantes

(     ) Professor Regente     (     ) Professor AEE     (     ) PAE

#### ATUAÇÃO DOCENTE

1. Qual o papel da escola? E para os alunos do público alvo da educação especial?
2. Quais são as suas atribuições na escolarização dos alunos em geral? E quanto a escolarização dos alunos público alvo da educação especial?
3. Na sua concepção quais as atribuições dos outros professores envolvidos na escolarização dos alunos público alvo da educação especial?
4. Como é sua atuação considerando o planejamento, instrução e avaliação dos alunos público alvo da educação especial?
5. Os alunos com deficiência participam das aulas da classe comum do ensino regular?
6. Você conta com a colaboração de outros professores no planejamento, instrução e avaliação? Descreva como.

#### FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

1. Você sente/sentiu necessidade de buscar formação continuada para atender as demandas da inclusão escolar? Relate sobre os cursos realizados e o impacto deles na sua atuação docente nos últimos 5 anos.
2. Qual sua opinião sobre a formação dos professores regentes e especialistas em relação às demandas dos alunos público alvo da educação especial?
3. Você acredita que a formação inicial e/ou continuada possam se reorganizar para preparar o professor para a inclusão escolar? De que forma?

#### RECURSOS, METODOLOGIAS E SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

1. Você usa recursos diferenciados com os alunos com deficiência para garantir sua participação e aprendizagem nas aulas? Quais?
2. Os recursos diferenciados que são utilizados estão disponíveis na escola (em qual espaço?) ou são confeccionados (por quais professores?)?
3. Quais estratégias de ensino diferenciadas são usadas com alunos PAEE? Quem se encarrega de fazer as modificações?

4. As estratégias diversificadas ou recursos utilizados têm garantido a permanência participação e aprendizagem dos alunos PAEE em sala de aula regular? Detalhe como.
5. Na sua opinião, algum dos recursos pedagógicos e de acessibilidade usados para promover a participação e aprendizagem dos alunos PAEE poderiam auxiliar os alunos sem deficiência? Quais?
6. Você realiza o planejamento em conjunto com outro professor? Qual? Em que momento?
7. Você divide as tarefas de instrução e avaliação com outro professor? Como se organizam?
8. O que você acharia de dividir as tarefas de planejar, instruir e avaliar com outro professor? Vislumbre os desafios e vantagens.
9. O que você entende por Trabalho colaborativo?

## Apêndice D

**Quadro 7 - Cronograma e Descrição dos Encontros da Pesquisa.**

<b>Sessões Reflexivas sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas entre os Profissionais que Atuam com Crianças com Deficiência na Educação Infantil</b>					
<b>TEMA</b>	<b>ETAPAS</b>	<b>DATA</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>MODALIDADE /CARGA HORÁRIA</b>	<b>PROGRAMAÇÃO</b>
<b>Assinatura do termo de Consentimento livre desaparecido (TCLE);</b>	-Assinatura do TCLE dos participantes da pesquisa.  Preenchimento da ficha de identificação dos participantes da pesquisa.	07/07/2022	-Conhecer e preencher o TCLE.  -Identificar o perfil dos participantes da pesquisa.	3h	-Assinatura do TCLE por parte dos participantes.
<b>Apresentação da Pesquisa/ Objetivo Problematização do tema da pesquisa.</b>	<b>1º Momento:</b>  -Apresentação da temática.  -Assistir ao vídeo “ Cordas”, em seguida, fazer o levantamento de questões sobre a Inclusão Escolar na Educação Infantil.	14/07/2022	Apresentar a temática pesquisada;  -Elencar questões sobre a Inclusão Escolar no ambiente da Educação Infantil.	Presencial  3h	-Apresentação dos objetivos da pesquisa  -Assistir o vídeo: “Cordas” para o levantamento dos problemas da temática.  <b>-Texto para próximo encontro:</b> CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. Dossiê Temático Infância e Escolarização. <b>Práxis Educacional</b> , v.8, n.12, 2012 p.81-95.
Inclusão Escolar na Educação Infantil	<b>2º Momento:</b>  -Apresentação e levantamento das problematizações sobre o tema.  3º momento  A Formação: Inclusão Escolar desafios e possibilidades na Educação Infantil.  -Confronto das questões	04/08	-Discutir a Inclusão Escolar e seus efeitos sobre a prática docente na etapa da Educação Infantil;  -explanar o conceito de Inclusão Escolar  -Elencar questões sobre as práticas pedagógicas Inclusivas.	Online  3h	-Levantamento de questões e discussões.  -Formação com a colaboração de professores pesquisadores. Prof. <sup>a</sup> Ms. Rochele Karine Marques Garibaldi.  Texto complementar: Ferreira, Ana Paula A. SLVA, Jackson Ronié Sá. LIMA, Márcia Raika Silva. PADILHA, Maritania dos Santos. Concepções Docentes sobre práticas Pedagógicas

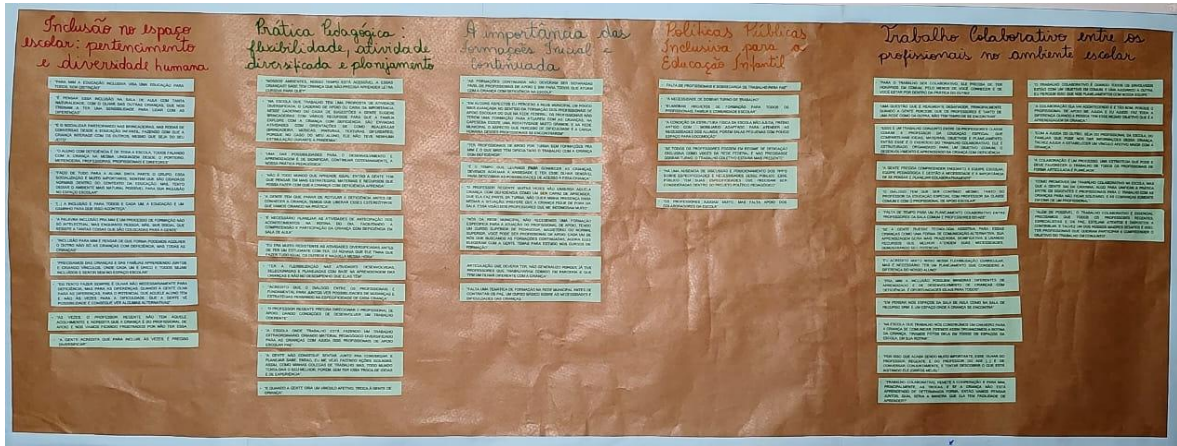
	levantadas.				inclusivas na Educação Infantil. Perspectivas em Diálogo. Naviraí, v.09, n.19, p.84-104, jan-abril/2022.
<b>Prática Pedagógica Inclusiva na Educação Infantil</b>	<p><b>4º Momento:</b> -Questões para dialogar com os professores sobre A prática pedagógica com os alunos públicos alvo da Educação Especial.</p> <p><b>5º Momento:</b> -Estratégias Pedagógicas Inclusiva na Educação Infantil -Confronto das questões levantadas.</p>	23/08	<p>-Descrever as práticas pedagógicas envolvendo as crianças com deficiência, considerando os diferentes ambientes, contextos e cenários que fazem parte da Educação Infantil e do AEE;</p> <p>-Elencar questões sobre a possibilidade do Trabalho colaborativo</p>	Online 3h	<p>-Levantamento de questões</p> <p>-Formação com a colaboração de professores pesquisadores. Prof.ª Dr.ª Priscila Moreira Corrêa da Silva.</p> <p><b>-Texto para próximo encontro:</b> MENDES, Melina Thais da Silva. GALVANI, Márcia Duarte. <b>O Ensino Colaborativo como facilitador da Educação Inclusiva na Educação Infantil</b>, v.4 nº1. 2018, p.45.</p>
<b>Trabalho Colaborativo: desafios e possibilidades na cultura escolar</b>	<p><b>6º Momento:</b> Questões para dialogar com os professores sobre o trabalho Colaborativo entre os Docentes na Educação Infantil.</p> <p><b>7º Momento:</b> -Formação: Trabalho Colaborativo: desafios e possibilidades de uma cultura escolar -Confronto das questões levantadas.</p>	30/08	<p>-Identificar os desafios e possibilidade da perspectiva do trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam com o público da Educação Especial.</p> <p>-compreender o conceito de Trabalho colaborativo</p>	online 3h	<p>-Formação com a colaboração de professores pesquisadores: Prof.ª Dr.ª Maria do Carmo Lobato Silva</p>
<b>Confronto e Sistematização dos Dados</b>	<p><b>8º Momento:</b> -Diálogo com os professores sobre a possibilidade do trabalho colaborativo.</p>	15/09	<p>-refletir sobre o trabalho colaborativo na Educação Infantil</p> <p>-criar as categorias para análise da pesquisa.</p> <p>-reconstruir</p>	Presencial 3h30min	<p>-Diálogo</p> <p>-Síntese</p>

	<b>9º Momento:</b>  -Síntese e reconstrução de conhecimentos		conceitos e conhecimentos  -Socializar, avaliar a experiência vivida com a formação.		
--	--	--	--	--	--

# Apêndice E

## Eixo de Significação da Pesquisa

**Quadro 8 - Eixos de Significação da Pesquisa Elaborados Conjuntamente com os Participantes da pesquisa.**



Fonte: Elaborado pelas participantes e pesquisadora no último encontro de Sessão Reflexiva (2022).