



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EUZILENE FERREIRA DE REZENDE

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
TRINDADE/GO**

INHUMAS - GO

2021

EUZILENE FERREIRA DE REZENDE

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
TRINDADE/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas - FACMAIS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Selma Regina Gomes.

INHUMAS - GO

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

**R467i**

REZENDE, Euzilene Ferreira de  
Inclusão na Educação Infantil: O olhar dos professores da Rede Municipal de Trindade/GO. Euzilene Ferreira de Rezende. – Inhumas: FacMais, 2021.

173p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Dra. Selma Regina Gomes”.

1. Inclusão Escolar; 2. Educação Infantil; 3. Formação de Professores; 4. Trindade/GO. I. Título.

**CDU: 376**



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS  
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO



MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

## INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TRINDADE/GO

Dissertação de Mestrado de Euzilene Ferreira de Rezende, aprovada em  
07 de dezembro de 2021.

### BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Selma Regina Gomes**  
Membro Presidente  
Faculdade de Inhumas - FacMais

**Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte**  
Membro Convidado Interno  
Faculdade de Inhumas - FacMais

**Profa. Dra. Edna Misseno Pires**  
Membro Convidado Externo  
Universidade Federal de Goiás - UFG

*Às crianças, por serem a esperança de um mundo melhor...*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concede a vida, o entendimento e por ser a minha eterna fortaleza...

À Virgem Mãe Santíssima, por me dar forças para seguir firme nesta caminhada do mestrado, afinal, foram muitos os momentos em que a vontade de abandonar este barco me sondava...

À minha amada Mãe (*in memoriam*), que nunca deixou de estar comigo, o meu anjo protetor...

Ao meu querido Pai, por ser o meu melhor amigo e maior exemplo, cada dia aprendo e agradeço mais e mais...

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e compreensão de sempre...

Ao meu caro amigo e colega de trabalho, Agostinho, por ser uma fonte de inspiração com toda a sua serenidade, sabedoria, humildade, companheirismo...

Aos Professores do Mestrado (Cristyane, Daniella, Dostoiowski, Elianda, Lucineide, Marcelo, Maria Luiza, Raquel e Ronaldo) e tantos outros que se fizeram presentes durante esta trajetória, pela oportunidade de compartilharem conosco tantos saberes...

À querida Professora Selma Regina Gomes, pelas sábias e riquíssimas orientações, sempre tão paciente, segura e me fazendo acreditar que tudo daria certo...

À Ilma Macedo (1ª. turma do PPGE - FacMais) que sempre se colocou à disposição para repassar as suas vivências enquanto mestranda deste programa que está se consolidando...

Aos estimados companheiros de jornada (Amanda Félix, Ana Maria Honorato, Áurea Cintra, Benedito Wagner, Eliane Gonçalves, Ivone Moreira, Kássio Miranda, Luciana Ribeiro, Ludimila Arruda, Maria Aparecida Santos (Mell), Maria Tereza, Micilene Henrique, Rita de Cássia Gontijo, Vanessa Rezende e Wedson Ferreira), por me possibilitarem tantos momentos de aprendizado e reflexão... Sem vocês, não teria sido tão gratificante!

À Secretaria Municipal de Educação de Trindade/GO, pelo interesse e disponibilidade na realização da pesquisa...

Aos gestores e demais colaboradores das unidades escolares, por se prontificarem no acesso aos docentes...

Às queridas Professoras da Educação Infantil, que tão atenciosamente se dispuseram a contribuir com a construção deste estudo, tamanha vontade delas em oferecer às crianças uma educação de qualidade... Quanto aprendizado me proporcionaram...

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, que gentilmente se dispuseram a prestar suas contribuições a este trabalho.

*Eterna gratidão a todos!*

*A diferença nos enriquece...  
O respeito nos une...*

*Rubens Santini*

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, na Educação Infantil do município de Trindade/GO, a partir da percepção docente. Desse modo, a problemática central foi saber: como acontece o processo da inclusão na educação infantil do município de Trindade/GO, sob o ponto de vista do professor. O objetivo geral do estudo foi evidenciar os aspectos da operacionalização da inclusão, na educação infantil do referido município, sob a ótica do professor e, dentre os objetivos específicos, identificar se o sistema educacional incentiva a participação docente em cursos de formação continuada. Para alcançar os objetivos propostos, o aporte teórico sustentou-se nos estudos de Vygotsky (1997; 1999; 2008) e de autores das áreas da Inclusão, como Carvalho (2009; 2014), Mantoan (2003; 2011), Mittler (2003), Sasaki (1997; 2005); Infância e Educação Infantil: Àries (1986), Froebel (1989), Kuhlmann Júnior (2000; 2001; 2007), Oliveira (2010); Educação Infantil Inclusiva: Drago (2014), Souza (2019); Formação de Professores: Imbernón (2010), Tardif (2002), dentre outros. Outras fontes consultadas também foram essenciais, tais como: leis, decretos, pareceres, resoluções, artigos, dissertações e teses. Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza quali-quantitativa. A amostra foi formada por 25 professoras que atendem na educação infantil da referida rede de ensino. Para coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: questionário semiestruturado e análise documental. O tratamento dos dados deu-se à luz da ótica da análise de conteúdo. A análise da pesquisa revelou que o processo inclusivo acontece a partir: de instituições favoráveis à inclusão, contando com diretores, coordenadores, colaboradores e docentes totalmente abertos a esta questão e cientes da importância da presença das crianças com NEE no contexto regular de ensino; da atuação conjunta de profissionais de apoio (pedagógico e higienizador), professores regentes e de AEE, bem como do suporte da equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação (assistente social, fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga) e das famílias; do trabalho desenvolvido pelas docentes que é marcado pelo sentimento de pertença, não somente em relação ao acolhimento, mas ao planejarem as atividades propostas em sala de aula, promovendo a interação e considerando o que é particular a cada criança, mesmo sem condições favoráveis para tal fim. Revelou também que o sistema educacional incentiva a capacitação e que a formação continuada das interlocutoras-professoras participantes constitui um diferencial para atuar no processo inclusivo, por possibilitar melhores condições para promover a escolarização das crianças atendidas. Todavia, a capacitação contínua, por si só, não garante a efetivação da inclusão escolar no município estudado. São necessários, segundo os dados analisados, elementos básicos para a inclusão: políticas públicas efetivas, materiais/recursos pedagógicos, infraestrutura física com acessibilidade, qualificação da equipe de apoio (contratos temporários), projetos que envolvam a família e outros. Por fim, o estudo revelou que muito ainda precisa ser feito para que a educação infantil inclusiva se legitime no município de Trindade/GO.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Educação Infantil. Formação de Professores. Trindade/GO.

## ABSTRACT

This research investigates the inclusion of students with specific educational needs, in Kindergarten in the city of Trindade/GO, based on the teacher's insight. Thus, the central concern was to discern: how does the process of inclusion in early childhood education happens in the city of Trindade/GO, from the teacher's point of view. The general goal of the study was to highlight aspects of the operationalization of inclusion, in early childhood education in that municipality, from the perspective of the teacher and, among the specific goals, to identify whether the educational system encourages teacher participation in continuing education courses. To reach said goals, the theoretical frame of reference was built on studies by Vygotsky (1997; 1999; 2008) and authors from the areas of Inclusion, such as Carvalho (2009; 2014), Mantoan (2003; 2011), Mittler (2003), Sasaki (1997; 2005); Childhood and Early Childhood Education: Aries (1986), Froebel (1989), Kuhlmann Júnior (2000; 2001; 2007), Oliveira (2010); Inclusive Early Childhood Education: Drago (2014), Souza (2019); Teacher Training: Imbernón (2010), Tardif (2002), among others. Other essential sources were consulted, such as: laws, decrees, opinions, resolutions, articles, dissertations and theses. This study is field research of both quantitative and qualitative nature. The sample consisted of 25 teachers who work in early childhood education in the school system previously mentioned. The techniques used for data collection were: semi-structured questionnaire and document analysis. Data treatment was carried out from the perspective of content analysis. The research analysis revealed that the inclusive process stems from: institutions in favour of inclusion, where headteachers, coordinators, collaborators and teachers are open to this issue and aware of the importance of the presence of children with SEN in the regular context of education; the joint action of support professionals (both on pedagogical and school maintenance areas), regents and specialized educational teachers, as well as the support of the multidisciplinary team from the Municipal Department of Education (social assistants, speech therapists, psychologists and educational psychologist) and families; the work carried out by the teachers, which is etched by the feeling of belonging, not only in the welcoming but when planning the activities for the classroom, as to promote interaction aware of what is unique to each child, even without favourable conditions for this intent. It also revealed that the educational system encourages training and that the continuing education of the participating interlocutors-teachers is an advantage when working in the inclusive process, as it provides better conditions to promote schooling for the children. However, continuous training, by itself, does not guarantee the effectiveness of school inclusion in the municipality. According to the analysed data, there are essential elements necessary for inclusion: effective public policies, teaching materials/resources, accessible infrastructure, a qualified support team (temporary contracts), projects that engage the family and others. Finally, the study reveals that much still needs to be done for an inclusive early childhood education to be guaranteed in the city of Trindade/GO.

**Keywords:** School Inclusion. Child Education. Teacher Training. Trindade/GO.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metodologia adotada na pesquisa .....	24
Figura 2 - O contexto educacional .....	54
Figura 3 - Aplicação do conhecimento da Tecnologia Assistiva .....	73
Figura 4 - Tecnologias Assistivas na escola.....	75
Figura 5 - Ações para a inclusão na Educação Infantil .....	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos sujeitos da pesquisa .....	85
Gráfico 2 - Faixa etária das entrevistadas .....	86
Gráfico 3 - Tempo de conclusão do curso de Graduação .....	86
Gráfico 4 - Formação na Pós-Graduação (Especialização) .....	87
Gráfico 5 - Tempo de conclusão do curso de Pós-Graduação .....	88
Gráfico 6 - Tempo de atuação profissional .....	89
Gráfico 7 - Tempo de atuação na Rede Municipal de Trindade/GO .....	90
Gráfico 8 - Tempo de atuação na Educação Infantil .....	90
Gráfico 9 - Faixa etária das crianças .....	91
Gráfico 10 - Quantitativo docente que tem crianças com NEE na turma .....	92
Gráfico 11 - Conhecimento legal da Educação Inclusiva .....	99
Gráfico 12 - Escola apta a atender alunos com NEE .....	100
Gráfico 13 - Planejamento inclui todo alunado .....	102
Gráfico 14 - Relevância da acessibilidade na escola .....	103
Gráfico 15 - Presença de aluno com NEE em sala de aula regular .....	105
Gráfico 16 - Escola está aberta à recepção dos alunos da inclusão .....	106
Gráfico 17 - A presença da família na escola .....	107
Gráfico 18 - Recursos facilitadores para a inclusão .....	108
Gráfico 19 - Processo inclusivo no contexto escolar .....	109
Gráfico 20 - O que é necessário para a inclusão acontecer .....	110
Gráfico 21 - Profissionais de apoio na escola .....	112
Gráfico 22 - Incentivo do sistema educacional à formação continuada .....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pedagogia Tradicional e a Escola Nova .....	38
Quadro 2 - Bases legais da educação inclusiva e formação de professores no Brasil (1989-2016) .....	58
Quadro 3 - Etapas da análise de conteúdo .....	79

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Tipos de Necessidades Educacionais Específicas .....	93
Tabela 2 - Experiências antes de atuar com a Educação Infantil Inclusiva.....	104

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EII	Educação Infantil Inclusiva
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FACMAIS	Faculdade de Inhumas
FE	Faculdade de Educação
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
Fórum-DCA	Fórum dos Direitos das Crianças e Adolescentes
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PANDESB	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SGDCA	Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente
SME	Secretaria Municipal de Educação
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1 Percurso metodológico da pesquisa .....	24
1.1.1 Abordagem quali quantitativa .....	24
1.1.2 Interlocutores da pesquisa .....	25
1.1.3 Técnicas da pesquisa .....	26
1.1.4 Campo de análise.....	27
1.1.5 Pesquisa bibliográfica.....	28
1.2 Estrutura da pesquisa .....	29
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL: O APRENDER NA INFÂNCIA.....</b>	<b>30</b>
2.1 Revisitando a construção de infância .....	30
2.2 A primeira infância: uma discussão necessária .....	33
2.3 Políticas públicas para a infância: conhecendo os direitos e sua aplicabilidade .....	43
<b>3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESCOLARIZANDO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>49</b>
3.1 Os primeiros debates sobre a pessoa com deficiência.....	49
3.2 Educação Inclusiva e Educação Especial: entendendo suas diferenças .....	54
3.3 Políticas públicas de Educação Inclusiva e formação de professores no Brasil.....	56
3.4 A Educação Inclusiva e a Educação Especial no Sistema Educacional de Goiás.....	62
3.5 A interface entre acessibilidade e o processo de inclusão .....	64
3.6 A inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular .....	67
3.7 A Educação Inclusiva na contemporaneidade .....	70
3.8 Tecnologia assistiva e a Educação Inclusiva .....	72
3.8.1 O uso das TICs como tecnologias assistivas .....	76
<b>4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE TRINDADE/GO.....</b>	<b>79</b>
4.1 A importância da formação continuada dos professores na educação infantil inclusiva ...	81
4.2 Os sujeitos da pesquisa .....	84
4.3 Os alunos assistidos com Necessidades Educacionais Específicas .....	91
4.4 Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na Educação Infantil .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>164</b>

# 1 INTRODUÇÃO

O foco de análise desta pesquisa é a Educação Inclusiva na Educação Infantil. Isto é, busca-se elucidar como têm sido incluídas as crianças com necessidades educacionais específicas<sup>1</sup> (NEE) na primeira infância escolar. Momento particular em que a criança “[...] precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal [...]” (MANTOAN, 2011, p. 11).

A Educação Inclusiva<sup>2</sup> é uma conquista recente, alicerçada em estudos e discussões que iniciaram na década de 1980 e impulsionada a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)*, período em que começa a delinear-se enquanto uma política mundial para a inclusão.

Neste contexto, surge quatro anos depois, a *Declaração de Salamanca (1994)*, que define princípios e práticas na área da Educação Especial e inicia-se um processo que tende a influir nas Políticas Públicas da Educação Brasileira. Segundo Drago (2014, p. 65) para atingir tais princípios elencados nesta declaração é preciso garantir “[...] qualificação profissional dos professores, a valorização do outro como pessoa, como ser humano que possui diferenças que o torna parte da diversidade humana”.

No Brasil, no ano de 1999, institui-se o Decreto n. 3.298 que define uma Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, onde a educação especial passa a ser considerada como uma modalidade transversal que permeia todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

Dois anos depois, é estabelecida através da Resolução CNE/CEB n. 2, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas (NEE), assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). Ou seja, é a escola que deve se adequar ao aluno atendendo as peculiaridades de cada um.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação será utilizada a terminologia “*Necessidades Educacionais Específicas*” em vez de “*Necessidades Educacionais Especiais*”. Isto deve-se ao fato de perceber, através dos estudos teóricos, o quanto o termo “*especiais*” traz uma carga significativa de discriminação/preconceito, relacionada diretamente aos estigmas, limitações, etc., sendo que as pessoas que apresentam alguma deficiência deixam de ser vistas na sua integralidade e passam a ser reconhecidas, **apenas**, por suas diferenças.

<sup>2</sup> Sasaki (1997) sinaliza que o movimento da inclusão teve início por volta de 1985 (países mais desenvolvidos), tomou impulso nos anos de 1990 (países em desenvolvimento) e evoluiu-se, a nível mundial, na primeira década do século XXI.

No mesmo ano, o Parecer do CNE/CP n. 9 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, estabelecendo que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais específicas nas classes comuns dos sistemas de ensino e exigindo que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, a Lei n. 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) priorizou esta nova visão educacional, principalmente com a revisão do artigo 59 que agora afiança aos educandos com necessidades específicas, a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola, permitindo também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa.

Considerando os apontamentos citados, evidencia-se que a proposta da Educação Inclusiva tem ganhado espaço nas últimas décadas, sendo incorporada como bandeira de luta em várias frentes da sociedade. Essa luta desenhada nos mais variados espaços de reflexões, sinaliza uma preocupação por parte das várias instâncias sociais com a formação humana, bem como o direito a diversidade, o diferente, o outro. Observa-se a cada dia a necessidade premente de valorizar a pessoa/aluno com deficiência não pelo que lhe falta, e sim, pelo ser humano que é, sujeito social, histórico, de direitos e potencialidades, que como qualquer outro indivíduo tem uma maneira específica de ser/estar no mundo. Assim sendo, Carvalho (2014, p. 56) reafirma que “Todos somos diferentes e queremos ser reconhecidos em nossas diferenças sem sermos igualados aos demais, negando-se nossas experiências, subjetividades e nossas identidades! Pleiteamos e lutamos pela igualdade de direitos, inclusive o de sermos diferentes”.

Neste sentido, muitos encontros, seminários e congressos foram realizados como forma de divulgar e orientar na elaboração e execução de ações visando uma educação de qualidade.

No entanto, percebe-se que muitas escolas brasileiras ainda não se encontram estruturadas para atuarem como unidades educacionais inclusivas. Destarte, inúmeros são os desafios enfrentados para o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades dos alunos e professores envolvidos no processo.

Só com melhorias pontuais o cenário da escolarização e alfabetização das pessoas com deficiências pode mudar, já que em toda a rede de ensino, da educação básica à superior, as PCD têm menores índices de acesso (IBGE, 2010).

Do ponto de vista legal cabe ressaltar que o atendimento e abertura das escolas para os alunos com necessidades educacionais específicas estão resguardados, conforme consta no Art. 1º da Resolução n. 4/2009:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

O Art. 2º da mesma Resolução apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso para complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços de acessibilidade e estratégias pedagógicas que eliminem as barreiras para a plena participação nas atividades escolares e como preparação para o convívio em sociedade (BRASIL, 2009).

Acredita-se que ao longo dos últimos anos, a inclusão tem contribuído para a melhoria da autoestima e valorização do aluno enquanto ser produtivo e atuante, independente de sua condição física, social ou econômica. Por isso que, para romper com concepções arraigadas de que a pessoa com deficiência<sup>3</sup> não consegue aprender, a Educação Inclusiva tem como objetivos acolher a todos sem distinção, oportunizar o acesso ao conhecimento e desenvolvimento das potencialidades, promover a participação na escola e na sociedade, como também garantir o direito de ser cidadão.

A questão norteadora deste estudo foi saber: como acontece o processo da inclusão na educação infantil no município de Trindade/GO, sob o ponto de vista do professor?

Os objetivos direcionadores desta pesquisa foram: o geral - evidenciar os aspectos da operacionalização da inclusão, na educação infantil do município de Trindade/GO, sob a ótica do professor, e os específicos - refletir sobre a infância e a educação infantil; compreender a educação especial e a educação inclusiva na sociedade contemporânea; apresentar a realidade da educação inclusiva na educação infantil de Trindade/GO; identificar a oferta de cursos de formação continuada na Rede Municipal de Trindade/GO e a respectiva participação docente.

A discussão desta temática - Educação Inclusiva<sup>4</sup> - é de extrema importância. Assim, faz-se necessário refletir e saber como de fato a inclusão da criança com NEE acontece no contexto escolar. O interesse então surgiu em função de algumas particularidades: a primeira refere-se ao papel social da escola que legalmente deve oferecer um ensino inclusivo já nas

---

<sup>3</sup> Nesta dissertação será utilizada a terminologia “*pessoa com deficiência*” por reconhecer que antes da “*deficiência*” existe uma pessoa/aluno/criança, sendo a deficiência **apenas** uma das suas características.

<sup>4</sup> A **Educação Inclusiva** é aquela que contempla a todos os indivíduos, independente das suas particularidades. Neste trabalho o foco será dado às crianças com deficiência, incluindo também aquelas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

séries iniciais. O que instigou a pensar como tem sido essa oferta e quem são essas crianças atendidas no município de Trindade/GO.

A segunda diz respeito às barreiras invisíveis contidas nas políticas públicas (como leis, portarias, decretos, resoluções, medidas provisórias, diretrizes e etc.), como por exemplo, a admissão de profissionais de apoio (contratos temporários) sem a exigência de formação específica para atuar na área da inclusão (GOIÁS, 2020). Tal mudança infringe a legislação que recomenda um profissional efetivo, com ensino superior e especialista na área da Educação Especial (GOIÁS, 2016). Em função desta questão é preciso saber como tem sido a atuação do professor de apoio junto às crianças com NEE do município de Trindade/GO.

Para alcançar os objetivos propostos, o aporte teórico sustentou-se nos estudos de Vygotsky (1997; 1999; 2008) e de autores das áreas da Inclusão, como Carvalho (2009; 2014), Mantoan (2003; 2011), Mittler (2003), Sassaki (1997; 2005); Infância e Educação Infantil: Àries (1986), Froebel (1989), Kuhlmann Júnior (2000; 2001; 2007), Oliveira (2010); Educação Infantil Inclusiva: Drago (2014), Souza (2019); Formação de Professores: Imbernón (2010), Tardif (2002), dentre outros. Outras fontes consultadas também foram essenciais, tais como: leis, decretos, pareceres, resoluções, artigos, dissertações e teses.

Se faz oportuno sinalizar que a escolha do município de Trindade/GO para ser lócus desta pesquisa ocorreu por alguns motivos: primeiro por ser uma cidade muito presente no meu contexto familiar. Segundo, pela receptividade da Secretaria Municipal de Educação, que tão logo no primeiro contato se colocou prontamente à disposição, afirmando ser de grande interesse em participar de investigações sobre o assunto apresentado. Além de ser uma cidade acessível, de grande porte (população estimada em 132 mil habitantes<sup>5</sup>) e contar com um número significativo de Escolas de Educação Infantil: 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's: crianças de 08 meses até 3 anos e 11 meses) e uma extensão do CMEI Wilma Soares de Paula, 15 Escolas Municipais (Pré-Escola: crianças de 4 a 5 anos e 11 meses) e uma instituição conveniada - Centro de Educação Infantil.

Quanto ao desejo de conhecer especificamente sobre a Inclusão na Educação Infantil, este se deve ao fato de perceber as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, tentando colocar-se no lugar delas e identificando as diversas barreiras impostas cotidianamente. E também por acreditar que as crianças são a esperança de um mundo melhor, e que a partir delas vislumbra-se uma sociedade verdadeiramente inclusiva, primando pelo respeito ao outro, reconhecendo e aceitando as diferenças inerentes a todos os indivíduos,

---

<sup>5</sup> IBGE (2021). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/trindade/panorama>. Acesso em 28 out. 2021.

assegurando os direitos de cada um e conscientes que devemos viver todos juntos sem nenhum tipo de preconceito e discriminação.

Ao propor tal discussão esta pesquisa se configura como relevante, visto que há poucos estudos<sup>6</sup> relacionados a temática no município mencionado. No processo de buscas foram encontrados três estudos, sendo que um deles faz parte do *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES* (2019) e dois integram a plataforma de produções científicas, *Google Acadêmico* (2019, 2016).

“O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na educação infantil”, de autoria de Barboza (2019), apresenta pesquisa realizada com duas crianças (deficientes físicas) do CMEI, seus colegas de classe, as duas professoras das turmas do Jardim I e do Jardim II, as profissionais de apoio, a coordenadora, a diretora do CMEI e a família das crianças com deficiência física. O propósito do estudo era compreender numa perspectiva sócio-histórico-dialética como brincam as crianças com deficiência física, em processo de Inclusão; como interagem nas brincadeiras com crianças sem deficiência; e se encontram barreiras para brincar na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Trindade/GO. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise por meio de levantamento teórico e documental, observação participante, diário de campo, entrevista, rodas de conversa, instrumentos audiovisuais (filmagens e fotografias). A pesquisadora constatou na pesquisa de campo que mesmo o tempo e espaço destinado as brincadeiras, mostrando-se restrito, as crianças com deficiência física brincam de diferentes maneiras, ora sozinhas, ora acompanhadas. Identificou que as crianças reconhecem como lugar para brincar os espaços fora da sala de aula, predominando o interesse para as brincadeiras de faz de conta iniciadas pelas próprias crianças e que os papéis submissos eram destinados para a criança com deficiência. Percebeu que a presença de barreiras arquitetônicas e atitudinais; a ausência de recursos de acessibilidade e formação continuada dos professores e profissionais de apoio; e a não compreensão desses sobre a importância da brincadeira e sobre a Educação Inclusiva, interferem diretamente na qualidade das brincadeiras e interações vivenciadas pela criança com deficiência física, em processo de inclusão, na Educação Infantil.

“Estrutura inclusiva em escolas do município de Trindade/GO para recepção de alunos com necessidades especiais de acordo com o INEP”, das autoras França e Pontes (2019),

---

<sup>6</sup> Moreira (2004) considera a pesquisa bibliográfica como uma fase da revisão de literatura. Isto posto, Taylor e Procter (2001) conceituam tal revisão como uma tomada de contas sobre o que foi publicado acerca de um tópico específico. Nesta dinâmica, buscou-se conhecer as publicações no município de Trindade/GO, no entanto, foram encontrados apenas estudos que se aproximam da temática proposta.

apresenta um estudo descritivo com base em dados secundários do Censo Escolar 2018. O objetivo de estudo foi investigar a infraestrutura das escolas do município de Trindade/GO para a recepção de alunos com deficiência. Conforme as autoras, os dados revelam que não são todas as escolas estaduais e municipais de Trindade/GO que possuem dependências acessíveis ou sanitários com adaptação para alunos com deficiência. Destacaram que mesmo com as normativas legais que garantem a acessibilidade e inclusão escolar das PCD, o descumprimento destas normas é realidade em diversas instituições públicas de ensino, sendo então considerado um fator preocupante, haja visto que a acessibilidade oportuniza a estes alunos uma educação de qualidade, com autonomia e sem barreiras (arquitetônica, comunicação). Assim sendo, ressaltaram a necessidade de uma transformação em todo o sistema educacional e sociedade escolar para que a inclusão seja efetiva, pois garantir vagas em escolas regulares para alunos com NEE sem que tais escolas estejam devidamente preparadas para recebê-los, não significa que esses alunos serão de fato inclusos.

“A inclusão da pessoa com deficiência: um estudo das práticas inclusivas da Vila São José Bento Cottolengo em Trindade/GO”, dos pesquisadores Serradourada, Paiva e Santana (2016), adotou como metodologia: revisão bibliográfica, pesquisas documental e de campo. O propósito do estudo foi investigar as práticas inclusivas existentes na Vila São José Bento Cotollengo, situada no município de Trindade/GO. A referida instituição foi inaugurada em 1951 pelos Missionários Redentoristas e dedica-se integralmente a cuidar de pessoas com algum tipo de deficiência e em situação de vulnerabilidade social. É reconhecida pelo atendimento de excelência prestado às pessoas com deficiência física, auditiva e reabilitação. De acordo com os autores, as atividades inclusivas da Vila se dividem nas áreas de Educação e de Cultura e Lazer, contemplando a dança, a música e as artes plásticas. No seu contexto educacional, tem-se o Centro de Formação Vida Nova (ensino fundamental para crianças carentes) e o Centro de Ensino Especial São Vicente de Paulo (atende crianças e adolescentes com necessidades educacionais específicas). No que se refere a área de cultura e lazer, a instituição disponibiliza a Banda Luar, o Grupo de Expressão Corporal Raio de Luz, Ronda da Alegria e a Arte Terapia. Contam com parcerias de instituições de ensino superior e técnico, que oferecem campo para realização de inúmeros trabalhos acadêmicos e estágios. Os pesquisadores concluíram que as práticas inclusivas promovidas pela Vila São José Bento Cottolengo são de extrema importância para as pessoas com deficiência.

Espera-se então, a partir da investigação proposta nesta pesquisa, instigar outros estudiosos a debruçarem sobre o tema, haja visto ser de grande relevância ouvir os profissionais da educação, em especial, os que atuam no âmbito da Educação Infantil, no intuito de

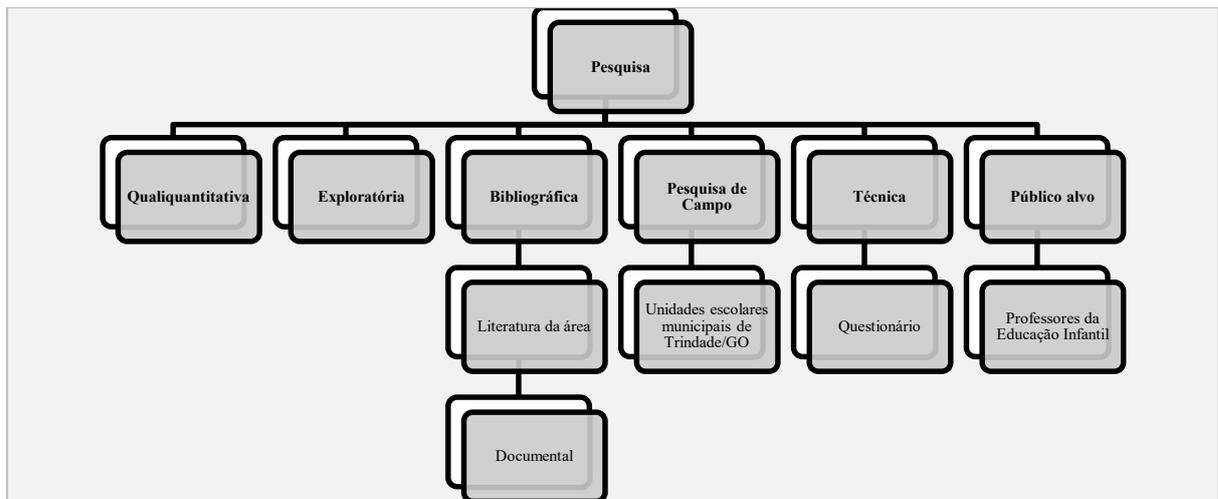
compreender os desafios enfrentados e buscar soluções que atendam às necessidades das Escolas de Educação Infantil, por serem estas instituições o alicerce de todo processo educacional e inclusivo.

### 1.1 Percurso metodológico da pesquisa

Compreendendo a pesquisa científica como “[...] um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17), busca-se conhecer a Educação Infantil Inclusiva no município de Trindade/GO.

Sucintamente, o percurso investigativo pode ser compreendido a partir da classificação desta pesquisa, conforme a figura abaixo.

**Figura 1** - Metodologia adotada na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A figura 1 detalha a metodologia desta pesquisa, isto é, os procedimentos e técnicas utilizadas que serão detalhados nos tópicos a seguir:

#### 1.1.1 Abordagem qualiquantitativa

Marconi e Lakatos (2003) definem a pesquisa qualitativa como o conjunto de atividades planejadas que direcionam a investigação para atingir o objetivo e auxiliar nas decisões do

pesquisador. Partindo desta premissa, busca-se compreender os aspectos da realidade da educação inclusiva sob o olhar do professor.

A pesquisa na vertente qualitativa, seguiu os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986), que a consideram como uma metodologia de caráter exploratório. Seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado. Em outras palavras, busca-se compreender o comportamento das partes pesquisadas, estudando as suas particularidades e as experiências individuais, entre outros aspectos.

Richardson (1999, p. 70) diz que “[...] o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. O referido método foi também utilizado por possibilitar conhecer algumas das características relacionadas aos sujeitos participantes (tempo de conclusão dos cursos de graduação/pós-graduação, tempo de atuação profissional e outros).

Com base em KNECHTEL (2014), a abordagem quali quantitativa interpreta as informações quantitativas através de símbolos numéricos e os dados qualitativos por meio da interpretação das falas dos sujeitos, dentre outros.

Neste contexto, as duas abordagens foram complementares, haja vista que contribuíram na compreensão do estudo proposto.

### 1.1.2 Interlocutores da pesquisa

Os interlocutores desta pesquisa são professores da Rede Municipal de Ensino de Trindade/GO. A escolha por este público não foi aleatória, mas intencional, pois eles atuam no âmbito da educação infantil, portanto, permitem aprender sobre o fenômeno estudado.

Primeiramente, estabeleceu-se contato com a Secretaria Municipal de Educação de Trindade/GO, a qual demonstrou interesse na pesquisa. Em seguida, iniciou-se a busca dos documentos para os trâmites de autorização. Logo após a autorização, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí e aprovado através do parecer consubstanciado n. 4.429.342, em 30 de novembro de 2020 (ANEXO C). Posteriormente, a Secretaria de Educação comunicou as unidades escolares do município sobre a pesquisa e pediu a colaboração dos gestores nos encaminhamentos necessários.

Partiu-se então para o diálogo com os diretores/coordenadores das escolas, os quais se prontificaram a entrar em contato com os docentes, esclarecendo sobre o estudo e, após a ciência e aceite destes, foi disponibilizado endereços de e-mails e telefones.

Informados da pesquisa, foi feito um contato inicial (via telefone) convidando-os<sup>7</sup> a participarem. À todos foi encaminhado, inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>8</sup> e após a devolução deste com assinatura, foi enviado o link do questionário<sup>9</sup>.

Todos os respondentes tiveram suas identidades preservadas e, para isso, adotaram-se pseudônimos para assegurar o anonimato de cada participante.

### 1.1.3 Técnicas da pesquisa

A técnica de pesquisa que possibilitou a geração de dados foi um questionário semiestruturado on-line (via *Google Forms*) encaminhado aos interlocutores da pesquisa.

O questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128).

A aplicação deste instrumento de coleta de dados tem uma intencionalidade dentro da pesquisa, pois é articulado com os objetivos do estudo, a fim de buscar informações relevantes junto aos interlocutores e instituições envolvidas (GIL, 1999).

Vale destacar que a pesquisa é de caráter documental, isto é, contemplou a legislação pertinente a área da educação especial e inclusiva, bem como dados relativos<sup>10</sup> a SME de Trindade/GO.

---

<sup>7</sup> A expectativa inicial de respondentes era de 30 docentes, no entanto, apenas 25 enviaram o TCLE assinado.

<sup>8</sup> Enviado através do e-mail ou *WhatsApp* (a critério dos participantes).

<sup>9</sup> Composto por 29 questões (abertas e fechadas), aplicado de forma on-line (via *Google Forms*) no período de 01 de fevereiro a 31 de março de 2021.

<sup>10</sup> 1º semestre de 2021.

#### 1.1.4 Campo de análise

A análise teve como recorte espacial a Educação Infantil do município de Trindade/GO, mais especificamente as escolas que atendem crianças com NEE com idade até 05 anos e 11 meses.

Os dados após coletados foram analisados à luz da ótica da análise de conteúdo, entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Isso significa dizer que a análise dos dados, “[...] tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno” (JÚNIOR, MELO & SANTIAGO, 2010, p. 34).

Neste sentido, organizou-se a análise das respostas do questionário de acordo com as etapas propostas por Bardin (2016):

a) **Pré-análise**: compreende a fase de organização do material coletado, sistematizando as ideias iniciais de forma a conduzir as operações posteriores. Nesta etapa faz-se necessário: i) leitura flutuante, caracterizada como o momento em que se começa a conhecer o texto e tem-se as primeiras impressões; ii) escolha dos documentos, a qual consiste na demarcação do que será analisado, contemplando a constituição e validação do corpus<sup>11</sup> da pesquisa iii) formulação/revisitação das hipóteses e dos objetivos do estudo; iv) referência dos índices<sup>12</sup> e elaboração dos indicadores<sup>13</sup>, sendo que estes indicadores são determinados por meio de recortes de texto nos documentos de análise; v) preparação do material, que consiste no alinhamento, padronização e classificação por equivalência dos dados.

b) **Exploração do material**: consiste na fase de codificação, decomposição ou enumeração do conteúdo das mensagens que conduzirá na elaboração das unidades (registro e

---

<sup>11</sup> Conjunto de documentos a serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica na observação de regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2016).

<sup>12</sup> “[...] pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem” (BARDIN, 2016, p. 130).

<sup>13</sup> “[...] a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros” (BARDIN, 2016, p. 130).

contexto) e, posteriormente, na definição das categorias. Esta etapa é de suma importância, pois permitirá ou não a qualidade das interpretações e inferências.

Bardin (2016, p. 147), define o processo de categorização como sendo

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Neste estudo, foram elencadas duas categorias de análise: alunos com NEE e educação infantil inclusiva, estando intituladas como: “*Os alunos assistidos com Necessidades Educacionais Específicas*” e “*Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na Educação Infantil*”.

c) **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** nesta etapa concentra-se a fase em que os dados brutos são tratados de modo a se alcançar significados sustentados em teorias. Segundo Bardin (2011), eis o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

#### 1.1.5 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa qualitativa tem como perspectiva “[...] responder as questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Em outras palavras, busca-se compreender particularidades inerentes a inclusão na Educação Infantil, a partir da ótica dos professores que atuam ou já atuaram diretamente com as crianças com NEE no referido município. É por meio de suas falas/respostas aos questionamentos formulados que se pode compreender o fenômeno aqui estudado.

E como pesquisa bibliográfica foi “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1999, p. 44). Seu levantamento, ou seja, a sondagem dos trabalhos existentes sobre a temática estudada foi feita mediante buscas no *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*, *Google Acadêmico* e no portal *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, a partir de palavras-chave: educação infantil; educação inclusiva; educação infantil inclusiva; NEE; criança com NEE; educação infantil inclusiva em Trindade/GO; formação continuada; formação continuada em inclusão.

## 1.2 Estrutura da pesquisa

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, incluindo esta **Introdução** como primeiro capítulo. Nessa etapa inicial apresentaram-se as principais motivações que conduziram a elaboração desta pesquisa, os objetivos a serem alcançados, bem como a problemática norteadora do estudo e o percurso metodológico.

O segundo capítulo chamado **Educação Infantil: o aprender na infância** é reservado às reflexões sobre infância ao longo da história e as políticas públicas para a infância.

O terceiro capítulo nomeado: **Educação Inclusiva e Educação Especial: escolarizando à pessoa com deficiência** apresentou o debate teórico em torno da temática da educação especial e educação inclusiva.

O quarto capítulo designado **A Educação Inclusiva na Educação Infantil do município de Trindade/GO** apresenta a análise da pesquisa de campo.

Por fim, as considerações finais que destaca o resultado da pesquisa realizada.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL: O APRENDER NA INFÂNCIA

Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos de adultos, é-nos dado pela educação [...]. Deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança (ROUSSEAU, 1979, p. 10).

A epígrafe acima revela que tudo que precisamos é nos dado pela educação. O filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau foi um dos estudiosos a pensar e a discutir filosoficamente a educação em sua obra *Emílio ou da Educação* (1979). Se tudo é dado pela educação, urge então problematizar: como se dá o processo de aprender na primeira infância a partir dos documentos oficiais no Brasil? Como a educação infantil se materializou no âmbito das políticas públicas articuladas na e para a primeira infância?

Para responder a tais questionamentos este capítulo tem como finalidade discutir a concepção de infância. Para tanto, traçou-se a seguinte linha investigativa: primeiro visitou-se a construção historiográfica da infância na perspectiva de elucidar como esta fase inicial foi tratada. Logo após, apresentam-se três documentos oficiais no âmbito da educação brasileira no intuito de mostrar como a educação infantil e a educação inclusiva são tratadas legalmente, ressaltando nesse processo a formação de professores. Por fim, sinaliza-se como as normativas educacionais voltadas para a infância são garantidas pelo Estado no que se refere ao financiamento, elemento fundamental para materializar os direitos instituídos à criança.

### 2.1 Revisitando a construção de infância

A concepção de infância como compreendemos hoje teve como marco os escritos de Philippe Ariès a partir da Idade Média, ou seja, até este período a criança não era compreendida como um ser social com particularidades específicas, mas sim, como um adulto pequeno, em miniatura. Isto é, “[...] nosso sentimento contemporâneo da infância [...] surgiu com Rousseau, mas pertence à história do século XX” (ARIÈS, 1986, p. 146).

Segundo Ariès (1986) a concepção de infância não pode ser entendida como uma herança natural e sim como uma categoria sociocultural construída no âmbito da sociedade moderna Ocidental. Entendida agora como um período específico do ciclo de vida. Uma fase que possui especificidades a partir dos diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais.

Por isso, a criança ao longo da história era vista de forma diferenciada em função das questões socioculturais inerentes. Isto é, ao longo dos séculos a caracterização da infância e o tratamento dado à criança eram estabelecidos à realidade da época. O século XII, por exemplo, foi um período marcado por situações precárias de saúde e higiene, o que contribuía para o alto índice de mortalidade infantil, conseqüentemente poucas crianças chegavam a vida adulta (HEYWOOD, 2004).

Ariès (1986) salienta que a arte da Idade Média (quadros, pinturas, retratos e outros) não representava a infância. No século XIII a arte, por meio de pinturas, começa a representar a criança como um adulto pequeno, pois ela vestia-se com trajes idênticos aos dos adultos. O autor constata que neste período as etapas de vida, do nascimento até aos 21 anos, não eram valorizadas pela sociedade, somente a partir dos 21 anos a pessoa era reconhecida socialmente.

Philippe Ariès (1986) menciona que a partir do século XVI às percepções começam a mudar em relação a criança, como por exemplo, a criação de trajes específicos à sua idade, já que antes a indumentária era a mesma trajada pelo adulto. Essa mudança simbolizou “[...] um período importante na formação do sentimento da infância, pela constituição de um grupo esteticamente separado dos adultos” (MOURA, VIANA & LOYOLA, 2013, p. 477). Além disso,

[...] A figura da criança adquire uma conotação religiosa e casta, e mudam-se as percepções sobre a infância, com grande respeito pelas crianças em suas particularidades. Não eram mais alguns moralistas isolados, e sim, um grande movimento cujos sinais eram percebidos por toda parte, tanto em farta literatura moral e pedagógica como em práticas de devoção e cultos religiosos (MOURA, VIANA & LOYOLA, 2013, p. 477).

Havia portanto uma nova forma de ver a criança, ou seja, passou-se a atribuí-la um lugar específico na sociedade. Inicia-se assim, uma preocupação com a questão da infância, agora entendida e associada a ideia de inocência. A partir de então, segundo Ariès (1986) surgem os cuidados em relação à criança, emerge a preocupação que ela deveria estar sempre acompanhada de um adulto, de preferência conhecido da família, além disso, a correção moral passou a ser um exercício necessário, quando não aprovada pelo adulto.

Mas, foram os escritos de John Locke (ideia da tábula rasa) e Jean-Jacques Rousseau<sup>14</sup> (a obra *Emílio ou da educação*) e as mudanças ocorridas no âmbito da família em função da urbanização, da industrialização e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, que

---

<sup>14</sup> “A partir de Rousseau, intensificou-se a tendência de valorizar a educação infantil, sua natureza e suas capacidades e inclinações, em oposição aos padrões impostos pela sociedade” (MOURA, VIANA & LOYOLA, 2013, p. 478).

contribuíram para que a criança passasse a ser vista socialmente (HEYWOOD, 2004).

Nos séculos seguintes a criança passa a ser percebida com valor emocional e ocupa um lugar central no seio familiar. Inicia-se uma preocupação com a infância, por parte da família, da sociedade e de diferentes áreas, como a psicologia, pedagogia, medicina e outras (FROTA, 2007), bem como o Estado que começa a se preocupar com a educação da mesma. Como adverte Heywood (2004, p. 45) “[...] a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos”.

No Brasil, as discussões sobre a infância são recentes, iniciando em meados do século XIX. Mas, somente em 1991 foi publicada a coletânea de textos sobre a história da criança brasileira, organizado por Mary Del Priore.

Essa obra historiográfica apresenta uma narrativa que conta a percepção sobre a criança desde a colônia até meados do século XX, mapeando, de certa forma, o processo de construção da infância brasileira (AZEVEDO & SARAT, 2015). O estudo de Del Priore destaca que no período da escravidão, crianças de “[...] de 8 a 12 de idade, não eram mais crianças, e entravam no mundo dos adultos na condição de aprendizes. A criança era vista como escravo reduzido [...]” (MOURA, VIANA & LOYOLA, 2013, p. 478).

No século XIX com a Lei do Ventre Livre (1871) a exploração infantil continuou, sobre esta questão “[...] Del Priore observa que, no século XIX, a infância continua a ser explorada no Brasil rural e em outros contextos como fábricas e indústrias, com significativo histórico de acidentes de trabalho que envolvia a infância operária” (MOURA VIANA & LOYOLA, 2013, p. 479).

Ainda no século XIX o conceito dos limites etários é atribuído a criança, segundo “[...] Del Priore (1996), o mundo jurídico descobre o menor nas crianças e adolescentes pobres das cidades que, por não estarem sob a autoridade dos responsáveis, são chamados de menores abandonados” (MOURA, VIANA & LOYOLA, 2013, p. 479).

No século XX, segundo Moura, Viana e Loyola (2013, p. 479) “[...] com o crescimento da pobreza e da violência urbana, a criança se torna objeto de políticas governamentais de caráter mais abrangente”. A partir daí o Estado passa a ser responsável pela infância, dando assistência e protegendo a criança em situação de vulnerabilidade. Assim, “[...] surge uma nova concepção de infância: a criança como sujeito de direitos: civis, humanos e sociais, necessitando de direitos e cuidados especiais” (MOURA, VIANA & LOYOLA, 2013, p. 479).

De modo geral, há diversas concepções de infância. Mas, só recentemente a criança passou a ser compreendida como um sujeito sociocultural e de direitos. Assim, urge conhecer como a primeira infância foi ofertada às crianças ao longo da história.

## 2.2 A primeira infância: uma discussão necessária

Esta subseção contextualiza a primeira infância na perspectiva de mostrar como a preocupação com esta fase inicial se deu e como se constituiu em função das mudanças socioculturais em curso.

Segundo Pinto (1997) a infância passou a ter um olhar diferenciado a partir dos séculos XVI e XVII. De forma lenta e processual a infância passou a ganhar novos contornos, tais como a preocupação com o tempo da infância, da questão da aprendizagem e da escolarização.

O contexto sócio-histórico europeu foi um elemento singular para pensar o surgimento da infância, em função das mudanças que estavam em curso, como por exemplo, a urbanização, ocasionando abandono e maus tratos as crianças daquela época. Desse modo, surgem necessariamente espaços alternativos e/ou instituições filantrópicas<sup>15</sup> para atender as crianças abandonadas a própria sorte. O cuidar referia-se a uma perspectiva religiosa, portanto, voltado para atividades como memorização de rezas e leituras bíblicas, dirigido às regras morais e ensinamentos de bons comportamentos (KUHLMANN JÚNIOR, 2007).

Nos séculos XVIII e ao longo do século XIX, Arce (2002) salienta que a criança passou a ser considerada como um sujeito, que tinha necessidades particulares, ou seja, ela precisava de cuidados para o preparo à vida adulta, e um dos possíveis caminhos capaz de promover tal preparo era a escola.

No século XIX a escola primária torna-se universal, gratuita e obrigatória. Em outras palavras, uma educação para todos conhecida como a Escola Jules Ferry na França (ARCE, 2002).

A educação propriamente dita da primeira infância surgiu em 1840, na cidade de Blankenburg, na Alemanha, com o educador Friedrich Froebel<sup>16</sup> que criou os jardins de infância compreendidos como um centro de jogos destinados às crianças menores de seis anos.

Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002, p. 67).

Num curto espaço de tempo já existiam quarenta instituições, e conseqüentemente exigia-se uma formação para as “jardineiras”, ou seja, uma capacitação para as mulheres que

---

<sup>15</sup> “[...] organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade” (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 61).

<sup>16</sup> (1782-1852) sua principal contribuição foi a atenção à criança ainda antes do ensino elementar.

atuariam como professoras nestes jardins de infância. Dentre os princípios de formação considerava-se que:

[...] através da palavra surgida da inteligência e da compreensão, senão essencialmente através da vida, dos feitos e das ações, através da expressão da vida, a revelação e a afirmação de um sentido moral e religioso, de uma vida observadora e respeitosa da moralidade [...] (FROEBEL, 1989, p. 190).

A formação das jardineiras deveria contemplar os aspectos: teórico, prático e para a vida concreta/real. Isto é, a teoria de Froebel preocupava-se com a formação específica para atuar nos jardins de infância. Assim, o sistema pedagógico proposto por Froebel se implantava em instituições sociais e culturais.

No final do século XVIII surge na França a escola de principiantes ou escola de tricotar, idealizada por Friedrich Oberlin. Nela as crianças aprenderiam valores morais, como obediência, bondade e sinceridade e a pronunciarem bem as palavras e sílabas difíceis (KUHLMANN JÚNIOR, 2001). A posteriori, novas atividades foram acrescentadas, como aulas de matemática, ciências e outras. A proposta era ocupar o tempo das crianças, evitando assim a ociosidade, já que seus pais trabalhavam ao longo do dia no campo (CAMPOS & PEREIRA, 2015).

As casas de asilos da infância, de Portugal, criadas em 1834 desempenharam função filantrópica e pedagógica (atividades educativas, manuais e artísticas), bem como promoviam cuidados às crianças atendidas (KUHLMANN JÚNIOR, 2007).

Neste período no Brasil o cuidado com as crianças, seja em jardim de infância ou casas de asilos não existiam<sup>17</sup>. Muitas que sofriam abandono eram deixadas de forma anônima (por questões de pobreza, relações ilícitas e outras) na roda dos expostos<sup>18</sup>.

Segundo Marcílio (2011) no período colonial brasileiro havia três rodas de expostos: em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789). Após a Independência uma nova dezena de rodas foi criada nas cidades brasileiras<sup>19</sup>. Essa prática de abandono na roda dos expostos foi extinta no século XX, a última a fechar as portas foi a roda de Salvador em 1950.

O processo de institucionalização da infância no Brasil, segundo Azevedo e Sarat (2015)

<sup>17</sup> No Brasil, as instituições pré-escolares surgiram a partir da necessidade de atendimento assistencialista para as crianças e suas famílias. Até o ano de 1874 só havia, institucionalmente, a roda dos expostos para atender às crianças vítimas de abandono (KUHLMANN JÚNIOR, 2007).

<sup>18</sup> Espécie de caixa giratória onde se colocavam as crianças enjeitadas, nos asilos e orfanatos (DEL PRIORE, 2000).

<sup>19</sup> Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas), Cachoeira (Bahia); Olinda (Pernambuco); Campos dos Goytacazes (Rio de Janeiro); Desterro (Santa Catarina); Vitória (Espírito Santo) e Cuiabá (Mato Grosso) (MARCÍLIO, 2011).

foi marcado por tensões e constantes descontinuidades que buscavam garantir inicialmente o combate aos maus hábitos e comportamentos das crianças; num segundo momento para diferenciar as relações estabelecidas entre adultos e crianças; logo após no enfrentamento do abandono e rejeição de crianças; em seguida no combate à mortalidade infantil; depois se constituindo como uma problemática social contribuindo para uma nova percepção de infância, e outros.

As primeiras escolas no Brasil são datadas no período colonial e criadas pelos Jesuítas ao longo do século XVI. A preocupação era para facilitar a catequização e civilizar os modos das crianças, isto é, “[...] utilizavam métodos pedagógicos centrados na disciplinalização do corpo e da alma, no intuito de fazê-los se desprender dos velhos costumes considerados bárbaros, rudes e selvagens, e adquirir a “civilização dos modos” (AZEVEDO & SARAT, 2015, p. 23).

Somente no século XVIII que o discurso sobre a educabilidade da infância ganha notoriedade. Inicia-se então, um aumento de investimentos na escolarização da criança e na democratização do acesso a escola, “[...] no qual Estados-nação investiam na educação como fator promotor da coesão nacional” (GOUVÊA, 2008, p. 202). Isso significa que a preocupação com a primeira infância resultou em decorrência do contexto sócio-histórico que o Brasil enfrentava.

Em função das transformações em curso surgem instituições de atendimento a educação das crianças. Tais atendimentos se dividiam a partir do grupo social: caráter mais assistencial para atender as classes populares; caráter mais pedagógico para as classes abastadas; jardim de infância para atender crianças privilegiadas; os asilos ou creches para as crianças pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 2007).

Segundo Rizzini e Rizzini (2004) neste período os asilos para crianças pobres passam a seguir à secularização da educação, com instrução primária e profissionalizante, como foi as Casas de Educandos Artífices que repassava alguns ofícios como sapateiros, marceneiros, etc.

Vale lembrar que os jardins de infância froebelianos serviram de referência e modelo para os primeiros jardins de infância no Brasil. Sobre esta questão, o estudo realizado por Lössnitz (2006) mostra que o método de Froebel chegou ao Brasil por meio de Emília Erichsen que conviveu com ele na Alemanha e aprendeu que os primeiros anos da infância são cruciais para a formação do caráter humano.

Em 1844 Emília Erichsen retorna ao Brasil e com a morte do esposo em 1862 buscou no magistério o sustento econômico de sua família. Iniciou lecionando em sua casa o francês às moças da região, depois passou a ensinar as primeiras letras, história, literatura, ciências e

arte culinária. Em pouco tempo sua casa se tornou um internato. Em 1862 fundou o primeiro jardim de infância, em Castro/Paraná, atendendo crianças de quatro a seis anos de idade. E ainda assumiu, no decorrer do ano, o cargo de professora das primeiras letras nesta região (LÖSSNITZ, 2006).

Lössnitz (2006) salienta que a escola de Erichsen não fazia uso palmatória (utilizada no império), era um espaço aberto à todas as crianças independentemente da sua condição social e o método de ensino era o de Froebel, valorizando em especial as brincadeiras e os jogos.

Em 1875, na cidade do Rio de Janeiro é fundado o primeiro jardim de infância, de caráter privado, pelo médico Joaquim José Menezes Vieira, construído para atender crianças do sexo masculino (de 3 a 6 anos) da elite carioca (RODRIGUES, 2019). A metodologia utilizada era pautada pelos ensinamentos de Pestalozzi e Froebel.

Em 1877 em São Paulo surgem os primeiros jardins de infância voltados exclusivamente para atender a elite brasileira. Somente após alguns anos apareciam as primeiras instituições públicas destinadas ao público de zero a seis anos (KUHLMANN JÚNIOR, 2007). O referido autor assevera que o tipo de educação oferecida aos pequenos, era de caráter emancipador para as classes abastadas (perspectiva pedagógica - jardins de infância) e de submissão (perspectiva assistencialista - asilos e creches) para as classes desfavorecidas.

Aos poucos essas instituições foram se difundindo nos estados brasileiros, e na década de 1940, a cidade de Porto Alegre possuía jardins de infância situados em praças públicas e voltados ao atendimento de crianças com idade de quatro a seis anos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Foi ainda no século XIX que teve início a formulação de políticas para a infância por meio de legislações voltadas para a área, e no século seguinte entra em vigor a Lei n. 844/1902 “[...] que dá subsídios a discussão para a criação de uma política de assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes” (RUSSO, 2012, p. 69). Em 1927 foi criado o primeiro Código de Menores na perspectiva de regeneração. Em 1941 surgiu o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) voltado para correção e repressão,

[...] no intuito de reeducar e proteger os “menores carentes e infratores”. No entanto, o que predominava nessas intuições eram as ações de caráter correccional-repressivo. O SAM surge como uma tentativa de solucionar a descontinuidade dos serviços prestados a infância, bem como para proporcionar um lugar adequado a educação ou reeducação desses seres (RUSSO, 2012, p. 70).

Anos depois, em 1964, o SAM foi substituído pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que tinha como proposta “[...] autonomia financeira e administrativa da

instituição e na rejeição aos ‘depósitos de menores’, nos quais se transformaram os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares” (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p. 35). Em âmbito estadual, as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM’s). Em 1979 nasce um novo Código de Menores voltado exclusivamente para casos de crianças em situação irregular (RUSSO, 2012).

Nesse ínterim, emerge uma preocupação em combater o abandono atrelado a um discurso que colocava em pauta o papel materno na educação da pequena infância (KUHLMANN JÚNIOR, 2007). Paulatinamente, surgem novas necessidades educativas, ou seja, para além de creches e asilos contribuindo para que o “[...] processo de institucionalização da infância se constitua em uma estratégia para a civilização dos indivíduos e de seus comportamentos [...]” (AZEVEDO & SARAT, 2015, p. 28).

Nesse período a escola enquanto espaço de aprendizagem se configurava em:

Projetos civilizadores que permitirão aos indivíduos se apropriarem destes novos conhecimentos produzidos socialmente, atuando como mecanismo de instrução, lugar de aprendizagens sociais, com propostas, muitas vezes marcadas por descontinuidades, tensões e conflitos que caracterizam os diferentes grupos sociais que a instituição representa, garantindo os diversos processos educativos (AZEVEDO & SARAT, 2015, p. 29).

Mas para que tal projeto civilizador da infância se consolide exigiu-se a constituição dos Estados para garantir a educação formal e institucional. Em outras palavras, a obrigatoriedade do ensino fica a cargo da responsabilidade estatal.

Convém ressaltar que entre as décadas de 1920 e 1930 surge o movimento chamado Escola Nova que empreendeu uma crítica a pedagogia tradicional presente até final do século XIX: transmissão do conhecimento, ensino centrado no professor, enviesada pela instrução e pela enciclopédia, a forma de ensinar e etc. A proposta foi mudar a concepção de escola, uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008). Isto é, “[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, [...]” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151). Há uma preocupação por parte da instituição escolar em entender como o aluno aprende.

Para ilustrar, apresenta-se no quadro 1 as principais características da Pedagogia Tradicional e as mudanças propostas pela Escola Nova numa perspectiva de contribuir para e na formação humana.

**Quadro 1** - Pedagogia Tradicional e a Escola Nova

<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Escola Nova</b>
Dos conteúdos cognitivos	Para métodos e processos pedagógicos
Do professor	Para o aluno
Do esforço	Para o interesse
Da disciplina	Para a espontaneidade
Do diretivismo	Não-diretividade
Da quantidade	Para a qualidade

Fonte: Saviani (2008).

Este quadro 1 mostra as mudanças educacionais propostas pela Escola Nova que podem ser compreendidas da seguinte forma: a exposição dos conteúdos sai do patamar verbal, de memorização e de repetição, e passa a considerar a realidade sociocultural do aluno. Os conteúdos propostos ganham significação e as atividades elaboradas não se limitam ao quadro negro e o giz, mas em atividades em grupo, pesquisa, jogos e etc. Para tanto é necessário utilizar métodos e processos pedagógicos para instigar o aluno, por meio de ações pedagógicas educativas que despertem o interesse e que façam sentido para aquele que aprende, envolvendo-o, considerando ainda suas experiências e vivências. Afinal, a educação é concebida como processual e individual, tendo como facilitador da aprendizagem, o professor (SAVIANI, 2008).

Essas mudanças a partir da concepção de educação da Escola Nova foram resultantes das demandas sociais que estavam em andamento, como o discurso do progresso, da industrialização brasileira, paralelamente as mudanças na estrutura familiar, o crescimento do trabalho feminino e outros fatores socioculturais, que fizeram com que o atendimento educacional à infância de zero a 6 anos tomasse outra roupagem, implicando dentre várias coisas, na criação de espaços educativos que atendessem dignamente as crianças (SAVIANI, 2008).

A Escola Nova<sup>20</sup> se constituía como uma forma de atender as demandas do mundo moderno e um pilar da reconstrução da educação brasileira. Nesse âmbito a criança era vista como de fato deveria ser: diferente do adulto, por isso uma das premissas deste movimento foi que “[...] a escola deveria se reconciliar com a infância buscando conhecê-la, exercitando suas

<sup>20</sup> “Os precursores da Escola Nova remontam, contudo, ao século XVIII, com Jean-Jacques Rousseau, e ao XIX, com Dewey, Pestalozzi e Froebel [...]” (MESQUITA, 2010, p. 63).

necessidades, confiando a ela os rumos do processo pedagógico” (MESQUITA, 2010, p. 67).

A principal referência do movimento escolanovista brasileiro foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (AZEVEDO, 1932), assinado por vários intelectuais<sup>21</sup>, dentre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Spínola Teixeira, Cecília Meireles e outros (SAVIANI, 2008). O referido Manifesto defendia e reivindicava uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória; enaltecia a importância da formação docente a nível superior; almejaram a descentralização do sistema educacional e outros (VIDAL, 2013). O Manifesto foi um documento singular e “[...] sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país” (VIDAL, 2013, p. 586).

Em 1959 em meio à tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Congresso, Fernando de Azevedo lançou um novo manifesto, o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (AZEVEDO, 1959). Este documento teve uma maior adesão, no total foram quase 200 assinaturas signatárias. Apesar de se caracterizar como uma sequência às exigências elencadas no projeto educacional de 1932, o Manifesto de 1959 agregava novos elementos, agora sob a ótica de uma sociedade urbana industrializada (SANFELICE, 2007).

Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>22</sup> que contemplava nos artigos 23<sup>23</sup> e 24<sup>24</sup> a educação pré-primária. Na LDB n. 5.692/71 destacava que as crianças com idade inferior a 7 anos deveriam receber “conveniente” educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições similares (BRASIL, 1971).

[...] em 1940 a população brasileira é recenseada e os dados indicam que, mesmo após essa obrigatoriedade se tornar constitucional, apenas 17% das crianças entre 5 e 9 anos de idade e 29% daquelas entre 10 e 14 anos frequentavam alguma instituição de ensino. Nos três censos seguintes a porcentagem das crianças que frequentava uma instituição de ensino entre aquelas de cinco a nove anos de idade é de 10% em 1950, 21% em 1960 e 44% em 1970 (BREDA, 2016, p. 13).

---

<sup>21</sup> Formado por um coletivo de signatários formado por 26 nomes (sendo três mulheres e vinte três homens) que ocupavam o cenário educacional da época (MESQUITA, 2010).

<sup>22</sup> Lei n. 4.024/61 (BRASIL, 1961).

<sup>23</sup> Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961).

<sup>24</sup> Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Os dados revelam que na prática havia baixíssimo índice de frequência escolar. Por isso, inicia-se um discurso voltado para exaltar a importância desta etapa na vida das crianças, além disso, que a educação infantil ofereceria possibilidades culturais que a classe desfavorecida não tinha acesso.

Assim, no final de 1970 e toda a década de 1980 o tema educação infantil ganha visibilidade no âmbito acadêmico. As discussões giravam em torno da necessidade de se pensar a educação infantil pelo viés do caráter pedagógico e não pelo assistencialista.

Legalmente os avanços na área da educação infantil teve como marco a Constituição Federal de 1988 no art. 208, inciso IV<sup>25</sup> que determina que creches e pré-escolas passem a fazer parte dos sistemas educacionais básicos. Neste mesmo período surgem várias organizações denunciando o trabalho infantil, “[...] como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), da Pastoral da Criança da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Fórum dos Direitos das Crianças e Adolescentes (Fórum-DCA)” (CASTRO & MACEDO, 2019, p. 1219).

A discussão fomentada por esses Movimentos em defesa da criança e adolescente foi fundamental para a construção do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)<sup>26</sup>, que elucida o lugar da criança enquanto sujeito de direito e reitera o dever do Estado para com sua educação, em seu artigo 4.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Assim, o Estatuto veio como uma legislação para afirmar os direitos e assegurar a promoção integral de crianças e adolescentes. Além disso, caracteriza a faixa etária de criança (0 aos 12 anos incompletos) e adolescente (12 a 18 anos).

A LDB n. 9.394/96 legitima os preceitos delineados na Constituição ao assegurar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Em 2013, a Lei n. 12.796 definiu em seu artigo 31<sup>27</sup> os critérios mínimos de oferta para a pré-escola.

---

<sup>25</sup> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

<sup>26</sup> Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990).

<sup>27</sup> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias

Assim “[...] a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes” (CURY, 2002, p. 170). Um direito social da criança e dever do Estado.

Em 2006 na perspectiva de fortalecer os direitos instituídos no ECA foi criado o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA)<sup>28</sup>. Na mesma linha do ECA, o SGDCA concebe “[...] criança e adolescente como sujeito de direitos como uma perspectiva de proteção” (CASTRO & MACEDO, 2019, p. 1222). Desse modo,

[...] Crianças e adolescentes são iguados como sujeitos de direitos ainda que resguardadas as desigualdades sociais e econômicas por elas vividas. Assim, tais desigualdades, bem como os marcadores sociais que reforçam e reproduzem essa condição de não acesso a serviços e direitos passam a ser alvo de política de reparação e não mais punição. Trata-se de um processo de reconhecimento do direito a viver a infância e a adolescência de forma plena (CASTRO & MACEDO, 2019, p. 1222).

Amparados legalmente pela Constituição Federal e pelo ECA, crianças e adolescentes são tratados em suas especificidades, considerando a desigualdade estrutural existente, mas ao mesmo tempo assegurando que seus direitos sejam respeitados.

A trajetória tratada neste estudo mostrou como a primeira infância se constituiu, delineada pelo surgimento das instituições de atendimento à infância. Estas por sua vez, estiveram atreladas ao contexto sociocultural em curso ao longo da história. Dentro desta discussão retoma-se um elemento crucial para que as instituições consigam de fato assegurar ao público infantil o que tem sido gestado nos documentos oficiais. Trata-se da formação de professores, que mesmo não sendo o escopo desta pesquisa, merece uma atenção especial, afinal, esta preocupação está presente desde a teoria de Froebel, contemplada na legislação educacional, enaltecida pela Escola Nova e evidenciada nos trâmites das políticas públicas educacionais.

Considerando que a educação infantil é uma etapa formativa peculiar, exige-se educadores com formação específica e diferenciada seja na elaboração de atividades lúdicas (brinquedo, brincadeiras, jogos, etc.) e/ou na sistematização de projetos pedagógicos como elementos facilitadores de aprendizagem. Isto é, reivindica-se um saber que não se limita a

---

para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

<sup>28</sup> Resolução n. 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA).

transmitir conhecimento, mas a um saber capaz de formar cidadão, sujeitos de direitos, enfim, formar para a vida.

O saber docente pode ser compreendido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Em outras palavras, o saber docente não se estabelece enquanto conteudista, mas se estende ao saberes: disciplinar, curricular, de formação profissional e de experiência. É justamente esse conjunto que permite produzir o conhecimento em sala de aula, pelo viés da criticidade e da autonomia.

O professor munido de criticidade fomenta em sala de aula não a decoreba e nem o exercício de reproduzir/copiar, mas instiga seus alunos a pensarem e a questionarem, como nos orienta Paulo Freire (2000, p. 28): “[...] as crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e não apenas seguir os programas [...]”.

Desse modo, a formação continuada é primordial para o exercício docente, pois é ela que permitirá ao professor ser um mediador do conhecimento, bem como “[...] um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional [...]” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 88). E se torna mais exigente e complexo ao professor do AEE, enquanto apoio à inclusão escolar. Considerando ainda que o artigo 59 da LDB atesta que: “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a formação docente é uma prática permanente, isto é, configura-se como uma aprendizagem contínua. Visto que se faz necessário a atualização de práticas formativas em função da reconfiguração curricular, das especificidades dos alunos e das novas necessidades geradas pela tecnologia. Fato que demandará esforços não somente dos profissionais da educação, mas das instâncias institucionais e políticas.

No intuito de agregar a discussão aqui proposta, a próxima seção mostra como os recursos são pensados, geridos e garantidos no âmbito da educação brasileira. Esse percurso ajuda a pensar a educação infantil e a educação inclusiva como um conjunto de elementos articulados entre vários setores: escola, legislação, formação docente, políticas públicas (de acesso e financiamento) e outros.

### 2.3 Políticas públicas para a infância: conhecendo os direitos e sua aplicabilidade

Pretende-se nesta subseção, a priori, verificar como os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), a saber: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) normatizam a infância e a educação inclusiva. Em seguida, elucida-se como tem sido feita a aplicação dos recursos/financiamento na educação.

De imediato destaca-se o termo infância

[...] como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 31).

A infância constitui um período de vida da criança, por isso merece cuidado em saber como a escola, por meio dos instrumentos legais, tem atendido e ofertado a Educação Infantil, já que o Estado é o responsável pela sua oferta.

O RCNEI<sup>29</sup> é um guia com orientações didático-pedagógicas direcionadas para a Educação Infantil. É um documento institucional formado por três volumes, sendo que no 1º volume o recorte está voltado para o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas. Nele a “[...] elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem [...]” (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 19). E a criança é concebida como um sujeito sócio histórico que

[...] faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...]. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, [...]. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 21).

Nesta perspectiva a criança enquanto ser social possui particularidades singulares que precisam ser respeitadas e consideradas ao longo do seu processo de construção do conhecimento. Este por sua vez, se dá a partir das “[...] interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento [...], fruto de um intenso trabalho

---

<sup>29</sup> Política pública para educação infantil implementada no governo Fernando Henrique Cardoso. O RCNEI integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (CERISARA, 2002).

de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 21-22).

No 2º volume destaca-se os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, visto que ambos acontecem ao longo do processo de socialização, iniciado no seio familiar e estendido à instituição de educação infantil. Para tanto, o referencial sinaliza que

[...] é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente. Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição. O complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 15).

Fomentar a construção da identidade e da autonomia exige planejamento, um projeto de educação voltado para as dimensões éticas e das interações socioculturais estabelecidas no ambiente escolar.

No 3º volume do RCNEI contempla-se o trabalho em movimento no intuito de fomentar a motricidade das crianças, com atividades voltadas para o corpo e culturais,

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade (BRASIL, 1998c, v. 3, p. 19).

A educação infantil deve promover ações que estimulem a manifestação natural da criança, por meio da ludicidade, despertando sentimentos, emoções e movimento nas suas variadas dimensões. Desse modo, o RCNEI enaltece o cuidar “[...] como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica” (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 24).

Vale pontuar que o RCNEI ressalta a importância das interações com outros no processo de construção do conhecimento da criança, portanto, esse viés interacionista está presente nos três volumes do supracitado documento (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c).

Mas como fomentar as práticas inclusivas? Segundo o RCNEI as práticas dependem da estrutura organizacional e do cuidado no preparo das propostas idealizadas, considerando como por exemplo, o grau de deficiência e as potencialidades de cada criança; a idade cronológica; a disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade; as condições socioeconômicas e culturais da região; e os serviços de educação especial implantados (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c).

No que diz respeito ao convívio das crianças com NEE com seus pares, o RCNEI considera como benéfico “[...] na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem [...]” (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 35).

De modo geral, o RCNEI contempla conceitos importantes,

[...] uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos (CERISARA, 2002, p. 336).

Já os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil direcionam padrões orientadores para a educação das crianças, no que se refere ao seu funcionamento e organização. Este documento é composto por dois volumes, que conjuntamente não trazem novidades em relação a concepção de criança, ou seja, ela é concebida como ser social e histórico como preconizado no ECA (BRASIL, 1990), ou seja “[...] a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (BRASIL, 2006, v. 1, p. 13). Portanto, dialoga com o viés da interação social como o RCNEI. Todavia, agrega a esta discussão o compartilhamento desta formação a família, ao Estado e a comunidade.

Em relação a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) este supracitado documento tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Há, portanto, uma preocupação inclusiva não somente no sentido de disponibilidade de acesso, mas que esse acesso garanta a aprendizagem. Existe ainda, um anseio para formação de professores para atender o referido público que exige um atendimento educacional especializado (AEE), em função da sua particularidade, pois ele

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional

especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Outra contribuição refere-se a definição de alunos com deficiência como, “[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

É definido ainda nomenclatura aos alunos com transtornos globais e aqueles com altas habilidades/superdotação, sendo que os primeiros são aqueles que

[...] apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 15).

Já os alunos com altas habilidades/superdotação é detalhado as suas particularidades em função do potencial nas áreas

[...] isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Esse detalhamento contribui para a compreensão das deficiências e para o próprio processo formativo do aluno com NEE e a inclusão.

Após mostrar algumas das legislações implementadas na área da educação infantil, entendidas aqui como políticas públicas setoriais, discute-se agora como as normativas educacionais são garantidas pelo Estado no que se refere aos recursos e financiamentos.

Ao longo da história da educação brasileira a garantia de recursos/financiamentos ocorreu em três momentos:

O primeiro ao monopólio dos jesuítas, que durou de 1549 a 1759 quando a ordem religiosa foi expulsa de Portugal e do reino. O segundo, em que se contou com uma fonte específica na forma do Subsídio Literário ou com dotações orçamentárias arbitrárias para a educação. E o terceiro momento, que nasce em 1934 com o estabelecimento da vinculação constitucional de recursos para a educação e que, salvo interrupções nos períodos ditatoriais, permanece em vigência até hoje (PINTO, 2018, p. 847).

Isso significa que desde o surgimento do Brasil colônia a educação tem sido custeada

por diferentes atores sociais: os jesuítas, subsídio literário<sup>30</sup> e o Estado. Aos jesuítas foi destinada a terceirização da educação na colônia e em contrapartida o monopólio do ensino em Portugal. Quando ocorreu a expulsão jesuíta, havia no Brasil escolas de primeiras letras em todas as vilas e 17 colégios espalhados pelo país (ROMANELLI, 2003).

O segundo era um mecanismo de financiamento tributário sobre dois produtos: aguardente e carne. O terceiro, por sua vez, se deu inicialmente com a aprovação da Constituição Federal de 1934 (art. 157) que destinou um percentual mínimo para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Depois essa normativa se ausentou na Constituição Federal de 1937, retomada em 1946, suprimida na Constituição Federal de 1967, restabelecida em 1983 e se consolida na CF de 1988. Essas idas e vindas foram marcadas por muita luta social, em especial pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nas figuras de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (PINTO, 2018).

O financiamento da educação da forma legalmente constituída demorou, como adverte Pinto (2018, p. 849) “[...] mais 62 anos para que os fundos, com fontes significativas de recursos, fossem incorporados à sistemática constitucional de financiamento da educação por meio do Fundef e do Fundeb”. A Constituição Federal de 1988 em seu art. 212<sup>31</sup> estabeleceu o percentual de cada ente federado. Depois a LDB/1996 nos arts. 70 e 71 definiu as despesas que poderiam ou não ser contabilizadas na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

Em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério<sup>32</sup> (FUNDEF) que “[...] estabeleceu que os recursos do salário-educação só poderiam ser utilizados no ensino público” (PINTO, 2018, p. 851). Em 2006, o FUNDEF é alterado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>33</sup> (FUNDEB)<sup>34</sup> que estabelece que “[...] seus recursos poderiam ser utilizados para toda a educação básica e não apenas para o Ensino Fundamental, como ocorria até então” (PINTO, 2018, p. 851-852).

---

<sup>30</sup> Mediante a Carta Régia de 1772, extinto com o Ato Adicional de 1834 (PINTO, 2018).

<sup>31</sup> Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

<sup>32</sup> Originou da Emenda Constitucional n. 14/1996 e regulamentado pela Lei n. 9.424/1996.

<sup>33</sup> Por meio da Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007.

<sup>34</sup> O FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Estudo realizado por Sena (2008) ajuda a pensar os ganhos e perdas com o FUNDEB, como por exemplo, os aspectos que representam aperfeiçoamento:

- a) Todas as etapas da educação básica passaram a contar com um mecanismo de financiamento<sup>35</sup>;
- b) Previsão da fixação em lei de piso salarial profissional nacional para o magistério;
- c) Cômputo das matrículas, para recebimento dos recursos do fundo, tendo como critério obrigatório o atendimento ao âmbito de atuação prioritária, isto é, à função própria (educação infantil e ensino fundamental, para os municípios, e ensino fundamental e ensino médio, para os estados).

Sena (2008) destacou também os aspectos que são problemáticos, como:

- a) Legislação ainda não resolve o problema do custo-aluno-qualidade;
- b) FUNDEB incorpora, na educação infantil e na educação especial, matrículas da rede privada conveniada. Embora seja um aspecto que necessariamente merecia ser considerado por um período de transição, à exceção das pré-escolas, o ingresso das matrículas privadas passa a ser constante até o fim do prazo de vigência do fundo.

O autor conclui que “[...] cabe verificar a opção dos gestores acerca de qual será a estratégia para a expansão das vagas nas creches, se pelo setor público ou pela via da celebração de convênios” (SENA, 2008, p. 339).

A legislação do FUNDEB foi sancionada como um Fundo de caráter permanente, por meio do Projeto de Lei n. 4.372/2020, Emenda Constitucional n. 108/2020 e regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Esse caráter permanente se legitimou mediante mobilização e campanhas de várias entidades (sindicatos, universidades, trabalhadores da educação, estudantes, etc.) em todo território brasileiro, por meio das redes sociais, como por exemplo, o tuitaço#FundebUrgente, mobilização digital convocada pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).

No próximo capítulo aborda-se reflexões acerca da educação inclusiva e da educação especial no âmbito da escolarização da pessoa com deficiência.

---

<sup>35</sup> “[...] a inclusão das creches não estava prevista na proposição enviada pelo Poder Executivo e ocorreu com a ampla mobilização da comunidade educacional, particularmente do denominado movimento Fraldas Pintadas e do compromisso assumido pelo Congresso Nacional” (SENA, 2008, p. 322-323).

### **3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESCOLARIZANDO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA<sup>36</sup>**

Este capítulo tem por objetivo discutir analiticamente a educação inclusiva e a educação especial no âmbito da escolarização da pessoa com deficiência.

O acesso à educação é um direito de todos, ou seja, é garantido constitucionalmente. Mas há estudantes que por apresentarem condições específicas (intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas) têm esse direito negado; existem aqueles que enfrentam práticas discriminatórias no sistema de ensino que dificultam sua aprendizagem; outros são excluídos do processo escolar (evasão e reprovação) por serem diferentes. Até quando a escola continuará ignorando essa realidade, “[...] anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 12)? Esse cenário emblemático da educação brasileira instiga, a saber e compreender como garantir de forma efetiva esse direito (a inclusão escolar) aos estudantes com deficiência?

Para responder a esta indagação, apresenta-se neste capítulo a educação inclusiva e a educação especial a partir do aporte teórico de estudiosos da área, dentre eles: Mantoan (2003, 2011); Sasaki (1997, 2005) e outros. E a Legislação para pessoa com deficiência.

É importante reforçar que o conceito de inclusão enquanto prática social se aplica aos mais variados espaços sociais: no trabalho, na igreja, na cultura, na escola e outros. Todavia, neste estudo a análise centra-se na instituição escolar.

#### **3.1 Os primeiros debates sobre a pessoa com deficiência**

A história das pessoas com deficiência é marcada por quatro fases que transitam pelos estigmas de exclusão, pelo viés assistencialista e segregador institucional, pelo momento de integração, por fim, pela inclusão social (SASSAKI, 2005).

A primeira fase inicia-se antes da Idade Média quando as pessoas com deficiência eram tidas como um castigo de Deus ou possuídas pelo demônio (PEREIRA & SARAIVA, 2017). Essa realidade era inerente ao contexto social da época em que era difícil aceitar uma pessoa tida como diferente. Isso ocorria e justificava um modelo ideal de homem construído nas sociedades antigas, como a Grécia, que valorizava a beleza e a perfeição.

---

<sup>36</sup> O presente capítulo contempla partes de um artigo intitulado “Educação inclusiva: desafios na contemporaneidade”, publicado no livro Reflexões sobre educação, sociedade e cultura, 2021.

Sobre esta questão Correia (1999) descreve que na Grécia antiga, as crianças com deficiências físicas eram deixadas<sup>37</sup> nas montanhas ou condenadas à morte. Já em Roma, as leis permitiam aos pais matarem as crianças que tivessem deformidades físicas, pela prática do afogamento. Desse modo, quem não atendia ao padrão socialmente instituído era excluído da sociedade e o fato de faltar uma das competências cognitivas ou atributo físico era um fator determinante para esse processo.

Correia (1999) ressalta que muitos povos abandonavam pessoas com deficiência e doentes, pois não serviam às comunidades sendo consideradas um estorvo, e por esse motivo, não eram modelos de seres humanos. Corroborando, Carvalho (2014, p. 31) diz que “[...] na mais remota antiguidade eram consideradas como estorvos, como empecilhos e, por isso, exterminadas”. Um exemplo a citar é o romance *Corcunda de Notre Dame* cujo personagem é *Quasimodo*, um homem surdo e deformado por uma corcunda que tinha como função tocar o sino da igreja, pois ali fora deixado pela família quando criança. O olhar que a sociedade tinha sobre o mesmo era de desprezo, ao ponto dele ter sido espancado por uma multidão por ser diferente do padrão considerado ideal. Ele somente passa a ser visto como um ser humano quando conhece a cigana Esmeralda, que deu novo sabor à sua vida.

A fase de segregação ocorreu entre o final do século XVIII e início do XIX, ocasião em que as pessoas com necessidades específicas eram encaminhadas as instituições especializadas (religiosas ou filantrópicas) para serem cuidadas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação (AMARAL, 2001). No caso do Brasil, os marcos históricos foram representados pelas ações de D. Pedro II ao criar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 2008; 2014). Foi nesta época que surgiu a educação especial, a qual partia de uma pedagogia especializada e institucionalizada, onde os sujeitos eram categorizados por meio de diagnósticos baseados em quociente intelectual. As escolas especiais se proliferavam a partir das etiologias: pessoas com surdez, cegueira, deficiência intelectual, física e outras. Tais núcleos contavam com técnicos e especialistas que integravam a educação especial, ou seja, existiam ao mesmo tempo dois subsistemas que não se interligavam: educação regular e educação especial (AMARAL, 2001).

---

<sup>37</sup> Esse procedimento fazia parte da cultura e a deficiência associava-se a um estorvo e, para evitá-la, suprimia-se a existência da criança deficiente (CORREIA, 1999).

A terceira fase refere-se a da integração que se deu em meio a criação da Lei n. 4.024 de 1961<sup>38</sup>, a qual estabelecia a educação como um direito de todos, incluindo a Educação Especial. Nesta fase, a inserção das pessoas com deficiência no contexto regular acontecia de maneira isolada, pois ficavam em salas especiais. Sasaki (1997) alerta que o ensino nas salas mencionadas tinha como finalidade garantir que as crianças com deficiência não interferissem no ensino e na atenção ao professor.

Segundo Sasaki (1997), na fase da integração, os testes de inteligência tiveram um papel decisivo, pois eram utilizados a fim de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico e serviam para justificar a instituição educacional na rejeição de crianças a ela encaminhadas. Como o próprio nome diz, a simples integração da criança com deficiência no meio escolar não foi suficiente para garantir sua plena participação no processo de ensino, pois não interagiam com outras crianças e perdiam a oportunidade de se desenvolver a partir de outros estímulos vindos destes colegas.

Reitera-se que o processo de integração acontecia em salas especiais dentro do contexto escolar regular, ou seja, as crianças com deficiência não participavam ativamente do processo de aprendizagem junto com as demais, sendo o aluno quem deveria se adaptar ao ambiente educacional. Já a proposta da inclusão prescreve que todos os alunos estejam numa mesma sala, interagindo e aprendendo juntos, e que suas necessidades específicas sejam contempladas através de suporte didático-pedagógico oferecido em sala de aula comum e também na complementação e/ou suplementação do Atendimento Educacional Especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais. Ou seja, a escola deve estar preparada (acessibilidade física e atitudinal, profissionais capacitados, adaptação curricular e metodológica, participação da família, recursos materiais e financeiros, etc.) para atender a todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE.

Desse modo, a inclusão não se limita em acolher o aluno da escola especial para a regular, mas agrega a este acolhimento mudanças pontuais que transitam pelo viés curricular, na concepção de valores em relação ao diferente, a diferença. Isto é:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

---

<sup>38</sup> Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961).

A inclusão exige reformas drásticas pautadas na diversidade, no respeito ao outro. Assim, foi necessário continuar as discussões para que esse processo avançasse a ponto de garantir a permanência de todos na escola, independente das limitações físicas ou cognitivas.

A Constituição Federal de 1988 instituiu o direito da pessoa com deficiência a receber educação na rede regular de ensino, conforme o artigo 208, inciso III - “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores<sup>39</sup> de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Esse artigo da Carta Magna garante não somente o acesso, mas também o atendimento específico para estudantes com deficiências. Tal dispositivo foi o eixo norteador do *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) posteriormente.

A fase da inclusão começou incipientemente na década de 1980. Segundo Sasaki (1997, p. 16-17) o movimento de inclusão teve início “[...] na segunda metade dos anos 80s nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e está se desenvolvendo fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países”. Neste ínterim acontece a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien na Tailândia, que ocorreu entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Dela resultou um amplo movimento em todo o mundo em prol da concretização do direito de todas as pessoas à educação. Quatro anos depois foi realizada em Salamanca (Espanha) a *Conferência Mundial em Educação Especial*, de onde surgiu a *Declaração de Salamanca*.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Esta declaração trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais específicas e reafirma o direito de acesso de crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Assis e Pozzoli (2005, p. 311) ao analisarem o texto desta Declaração descrevem que “[...] em linhas gerais, a Declaração de Salamanca reconhece a educação especial como forma

---

<sup>39</sup> A lei traz essa terminologia, mas recebe críticas inclusive das pessoas com deficiência, pois dá a ideia de que portam algo que daqui a pouco podem deixar de portar.

de equalização de oportunidades e de inclusão de pessoas com deficiência, razão pela qual deve ser parte integrante do sistema regular de ensino dos países signatários”.

Ressalta-se que os princípios estabelecidos no âmbito da educação inclusiva que compõem o texto desta Declaração, exigem que os Estados garantam a educação das pessoas com deficiência e que elas passem a fazer parte do sistema com os mesmos direitos que as demais.

Em dezembro de 1996, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) esse direito ganhou força, pois a renomada lei dedicou um capítulo específico para a Educação Especial em seus artigos 58<sup>40</sup>, 59<sup>41</sup> e 60<sup>42</sup>, tornando legal o direito de acesso, desde a educação infantil, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino, sob a responsabilidade do Estado.

De acordo com o texto da LDB/96, a Educação Especial se apresenta como modalidade de educação escolar. Tal assertiva sinaliza a necessidade de se desvincular e diferenciar a educação especial da escola especial. Implica situar a educação especial como um instrumento de construção de benefícios didáticos e pedagógicos a todos os estudantes atendidos pelas políticas de inclusão.

A partir desta LDB/1996, o sistema educacional brasileiro passou por um processo amplo de transformação em todos os sentidos. Aos profissionais foram ofertados cursos nesta área, os quais auxiliaram na forma de pensar e replanejar os currículos e avaliações de modo a atender esse público alvo.

---

<sup>40</sup> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

<sup>41</sup> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013).

<sup>42</sup> Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

Sasaki (1997) ao analisar o processo de inclusão a partir das quatro fases mencionadas, adverte que foi um processo longo e árduo de lutas e de exclusões, haja visto que a inserção desses estudantes na rede regular não foi fácil e tais dificuldades ainda se fazem presentes mesmo com a aceitação de grande parte da sociedade.

Após conhecer as fases que enredaram a inserção da pessoa com deficiência no âmbito sociocultural, discute-se a seguir as diferenças terminológicas da educação inclusiva e da educação especial.

### 3.2 Educação Inclusiva e Educação Especial: entendendo suas diferenças

Afinal, a educação inclusiva e a educação especial são termos que podem ser compreendidos com o mesmo significado? Ambas remetem ao mesmo público? São terminologias que se completam ou se distanciam? Se for especial é porque inclui? Mas, sendo a escola um lugar da diferença, da heterogeneidade, então como promover a inclusão? Como incluir a pessoa com deficiência?

Partindo destas inquietações pretende-se nessa subseção esclarecer conceitualmente a diferença entre educação inclusiva e educação especial. Para direcionar a priori o debate, apresenta-se a figura 2 no intuito de mostrar que a educação inclusiva e a educação especial fazem parte do processo educacional, portanto, tudo é educação.

**Figura 2 - O contexto educacional**



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mas, por que a educação inclusiva e a especial mesmo fazendo parte do todo tem gerado tanta polêmica? Seja por parte do professorado em atender o aluno com deficiência, seja por parte da família dos alunos sem deficiências que não abraçam a inclusão porque acreditam que vai comprometer a qualidade de ensino.

Esclarecer suas especificidades sem dúvida pode amenizar esse viés contraditório em relação a concepção de inclusão.

A educação inclusiva refere-se a uma educação que contempla todos os alunos de direito, em particular àqueles excluídos do processo educacional: negros, índios, distintos gêneros, distintas classes sociais e outros. Essa exclusão ocorre por vários motivos, em especial, pelas marcas do fracasso e evasão escolar que atinge parte significativa dos estudantes brasileiros, pois

[...] são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social - alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (MANTOAN, 2003, p. 18).

Em função desta realidade educacional é preciso incluir, é necessário oferecer a este público uma educação diferenciada (pautada nas particularidades de cada aluno e voltada para a formação humana) que consiga lidar com estas questões, sem culpabilizar o alunado pelo fracasso. Por isso, a educação inclusiva constitui

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Além de atender a todos, a educação inclusiva contempla o público da educação especial, que são os estudantes com deficiência (visual, auditiva, física, mental e múltipla), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2004; 2014).

Assim, a educação especial enquanto modalidade de ensino “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2014, p. 11). Em outras palavras, a educação especial pode ser entendida como um ensino especializado voltado para atender uma demanda específica, que exige propostas pedagógicas articuladas e apoio especializado para atender integralmente a criança com necessidades educacionais específicas.

Mas, para promover a educação inclusiva é primordial a implementação de políticas públicas, seja por meio de decretos, leis ou programas. Com políticas voltadas para inclusão e formação de professores a escola consegue na prática pedagógica: amenizar as diferenças,

tornar o espaço escolar um lugar inclusivo e possibilitar a efetiva inserção das pessoas com deficiência.

Após esta célere discussão mostrando a diferença entre educação inclusiva e educação especial, apresenta-se a seguir as políticas públicas setoriais entendidas como importantes gatilhos para o enfrentamento dos estereótipos e a efetiva inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar.

### **3.3 Políticas públicas de Educação Inclusiva e formação de professores no Brasil**

Nessa subseção apresentam-se as principais políticas públicas (leis, diretrizes, decretos, planos e programas), a partir das ações do governo federal brasileiro, no período de 1989 a 2016, que direta ou indiretamente contribuíram para inclusão escolar de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.

Por políticas públicas compreende-se as ações governamentais oriundas das demandas sociais que por meio da intervenção da esfera governamental, investindo e/ou custeando, beneficiam a população ou um grupo específico (SOUZA, 2006). E quando se fala em políticas públicas na educação significa dizer que tais ações são para atender uma demanda particular no setor educacional, como por exemplo, à pessoa com deficiência.

O atendimento às pessoas com deficiência acontece desde o Império, inicialmente com a criação de duas instituições localizadas na cidade do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Logo após, em 1926, a criação do Instituto Pestalozzi, em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

No que se refere à educação especial no Brasil, vale pontuar que a atuação dos atores sociais como as Organizações Não Governamentais e as Entidades Filantrópicas<sup>43</sup> teve um papel importante na elaboração da LDB/1961, que a partir das reivindicações destes segmentos incluiu um capítulo sobre a educação de pessoas com deficiência (MOREIRA & BAUMEL, 2001). Ou seja, começa uma preocupação com o atendimento educacional voltado à pessoa deficiente.

---

<sup>43</sup> como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi.

Essa tímida preocupação por parte do poder público transitava pelo surgimento de novas terminologias que eram instituídas na legislação da época em relação à educação especial, como a Lei n. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961) e a Lei n. 5.692/71, que recomenda ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1971).

Mas foi em 1973 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o elemento basilar para a implementação de uma política nacional voltada para a educação especial (MUNIZ & ARRUDA, 2007). Foi a partir de então, que se inicia a produção de um currículo oficial em educação especial

[...] demonstrando que uma pequena parcela dos deficientes recebia alguma forma de atendimento. Da mesma forma organizou um cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial e elaborou um plano de ação para o período de 1975/1979, elegendo como áreas prioritárias a capacitação de recursos humanos, a reformulação de currículos e assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais e às instituições privadas de educação especial. Iniciou-se, assim, a elaboração de propostas curriculares para as áreas de deficiência mental, auditiva, visual e para superdotados (MOREIRA & BAUMEL, 2001, p. 6).

O referido Centro foi o responsável por realizar o primeiro mapeamento nessa envergadura. Influenciando as propostas curriculares nas décadas de 1970 e 1980.

Outro importante marco legal foi a Constituição Federal de 1988 que define a educação como um direito de todos em seu artigo 205. E no artigo 208 enaltece a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Essas conquistas destacadas nos marcos legais revelam as particularidades da educação inclusiva até o final do século XX. E foram oriundas de necessidades reais da pessoa com deficiência, que muitas vezes era reconhecida a partir de estigmas, marcas sociais, “[...] os preconceitos e os estereótipos que desencadeiam discriminações alicerçadas em juízos de valor, geralmente dicotômicos e que inscrevem as pessoas nas categorias de boas ou más, [...] e assim por diante” (CARVALHO, 2014, p. 34).

Após a Constituição Federal de 1988, as lutas dos movimentos sociais em favor da inclusão, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e a *Declaração de Salamanca* impulsionaram e influenciaram o poder público na elaboração de legislações afins, como mostra o quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 - Bases legais da educação inclusiva e formação de professores no Brasil (1989-2016)**

Ano	Lei e/ou decreto	Correspondência
1989	Lei n. 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989).
1990	UNESCO Conferência de Jomtien. Declaração Mundial sobre Educação para Todos	É preciso respeitar, desenvolver e trabalhar para a superação dos preconceitos e dificuldades linguísticas. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Artigos 3º, 4º e 5º (UNESCO, 1990).
	Estatuto da Criança e do Adolescente	Art.11. A criança e ao adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação (BRASIL, 1990).
1994	UNESCO Declaração de Salamanca	Incita todos os governos a conceder maior prioridade, através das medidas de política e orçamentárias, ao desenvolvimento dos seus sistemas educativos, de modo que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).
	Portaria n. 1.793 (MEC)	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades específicas (BRASIL, 1994).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei n. 9.394, Capítulo V. Da Educação Especial. Artigo, 58, 59 e 60 (BRASIL, 1996).
1999	Decreto n. 3.298	Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999).
	V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue	O Congresso contribuiu com um cenário político-social favorável para o nascimento de políticas públicas para surdos. Algumas de suas iniciativas foram fundamentais para a ampliação do acesso à educação para esta comunidade (BRASIL, 1999).
2001	Decreto n. 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
	Resolução CNE/CEB n. 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Art. 18 fala sobre a formação de professores (BRASIL, 2001).
	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro - PANDESB	Programa foi conduzido de 2001 a 2011 com apoio do CNPq, da CAPES, e do INEP (Observatório da Educação) e avaliou 9.200 mil surdos oriundos de 15 estados brasileiros com idades de 6 a 25 anos, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o último ano do ensino superior (BRASIL, 2001).
2002	Resolução CNE/CP n. 1	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Art. VI. Parágrafo III, Inciso II - menciona o conhecimento sobre as necessidades educacionais da criança, do adolescente, do jovem e do adulto) (BRASIL, 2002).
	Lei n. 10.436	A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002).
	Portaria n. 2.678	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, em especial, a Língua Portuguesa.
2003	Programa de Educação Inclusiva	O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2003).
2004	Decreto n. 5.296	Regulamenta as normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto n. 5.626	Regulamenta a Lei n. 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098/2000 (com novo texto a partir da Lei n.13.146/2015) (BRASIL, 2005).
2006	Resolução CNE/CP n. 1	Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

2007	Prolibras Portarias Normativas MEC n. 29/2007 e n. 20/2010	Período de dez anos, para o funcionamento e popularização de cursos de graduação ou pós-graduação em Letras-Libras e, conseqüentemente, a formação de intérpretes e professores qualificados com nível de ensino superior (BRASIL, 2007).
	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Reafirma a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.
	Decreto n. 6.094	Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	O objetivo era assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008).
	Decreto n. 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2008).
	Decreto n. 6.751	Dispunha sobre Atendimento Educacional Especializado. Apresentava breve acolhimento às diferenças (BRASIL, 2008).
	1º Curso de Educação em Letras - Libras	A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a primeira instituição pública de ensino superior a abrir curso de licenciatura em letras e língua brasileira de sinais (BRASIL, 2008).
2009	Resolução CNE/CEB n. 4 (MEC)	Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).
	Decreto n. 6.949	Em seu Artigo 24, reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2009).
2010	Lei n. 12.319	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (BRASIL, 2010).
	Decreto n. 7.387	Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências (BRASIL, 2010).
2011	Decreto n. 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011).
2014	Lei n. 13.005	Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Metas 4, 15, 16, 17 e 18 (BRASIL, 2014).
2015	Resolução CNE/ CP n. 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).
	Lei n. 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015).
2016	Decreto n. 8.752	Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (considerando as metas 15 e 16 do PNE) (BRASIL, 2016).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro 2 mostra como foi o trajeto histórico das políticas públicas inclusivas e da formação de professores para atuarem na área da educação inclusiva e educação especial. Como não é escopo desta pesquisa tratar minuciosamente de toda a legislação acima apontada, atribui-se em todas, as suas respectivas correspondências. Mas, no intuito de contribuir com a discussão, detalha-se analiticamente: CNE/CEB n. 2/2001, PNE (2014-2024) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência/2015.

A primeira define conceitualmente a modalidade de ensino da Educação Especial no art. 3º como:

[...] 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. 1).

A definição deixa claro que se trata de um processo educacional com particularidades, no intuito de garantir a educação escolar e promover as habilidades e potencialidades dos educandos. Para tanto, prevê uma proposta pedagógica que garanta recursos e serviços educacionais específicos, organizados para apoiar e complementar o trabalho no âmbito escolar (BRASIL, 2001).

Neste mesmo documento, no art. 5º, define-se quem são os alunos com *Necessidades Educacionais Específicas* (NEE), por apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Nota-se então que não se trata apenas de um grupo de estudantes, mas de todos, incluindo aqueles que têm altas habilidades/superdotação, os quais requerem também atenção especializada para poderem desenvolver seus potenciais.

Já o PNE (2014/2024) contempla novos direcionamentos legais, ao trazer a concretização das garantias de acesso e participação dos estudantes com deficiências. A meta n. 4 é tornar universal para toda a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar, incluindo nesse rol os estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014). Além disso, o referido Plano contempla estratégias que viabilizam o alcance da meta n. 4, cujo escopo relaciona-se ao acesso do atendimento escolar às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, a formação continuada de professores para o AEE, a criação de uma rede de apoio multidisciplinar, a acessibilidade e ampliação da equipe de docentes (BRASIL, 2014).

Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência<sup>44</sup> constitui um importante instrumento que garante a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). O objetivo deste Estatuto vem ao encontro das discussões propostas por Sasaki (2005, p. 23), tendo em vista a importância de se implantar:

---

<sup>44</sup> Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

Isso implica conhecer o sujeito em sua plenitude. Conduz a compreensão do outro independente do que ele é ou tem em termos físicos ou cognitivos. Requer um olhar mais humano, voltado para aquilo que o outro tem a oferecer. Se é um desenho, um texto, uma música ou apenas um olhar, é aquilo que ele é capaz de doar de si mesmo. Nisso consiste o segredo da inclusão verdadeira. O referido Estatuto traz uma visão do ser humano em sua força e fragilidade, uma nova forma de perceber que a aceitação da diversidade não separa as pessoas, mas sim, uni-as num sentimento de coletividade, união. As pessoas com deficiência passam a ser vistas a partir da perspectiva em que são, de fato, pessoas que necessitam de cuidados específicos, mas que acima de tudo são seres humanos e precisam que os obstáculos diários sejam superados para que vivam dignamente, como qualquer outro.

Platt (2004) ressalta que muitas vezes as pessoas não conseguem incluir o outro de maneira definitiva, por existir um processo de anormalização dos seres humanos que é desencadeado a partir do momento em que, para o corpo social, aquele indivíduo apresenta suas particularidades e estas vão se demonstrando como dados justificados ou não para sua não-pertença ao grupo social.

Respalhando tal afirmação, Carvalho (2014, p. 21) salienta que:

Numa sociedade que prima pelo padrão de “normalidade”, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o “padrão” estabelecido como ideal e são colocadas num espaço de diferenciação, segregadas. Experimentam a diferença de modo muito sofrido, porque fogem dos parâmetros convencionais. Sentem-se como alvos de críticas e de não reconhecimento, numa espécie de estranheza, porque estão fora do socialmente esperado.

Nesse momento se tal anormalização for mais forte do que a consciência da inclusão, certamente a aceitação tardará a acontecer ou até mesmo não acontecerá. Tal processo conduz a negação da proposta de inclusão e nesse caso, o ser considerado diferente continua sendo mais um na escola e não um sujeito social com direito a participar de maneira plena.

É importante que seja garantido um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e principalmente, que seja oferecido em espaços educativos de qualidade, contemplando a construção de sujeitos críticos e acima de tudo, humanos.

No que concerne as escolas de qualidade, há de se atentar para que sejam efetivamente

[...] espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos tem possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2011, p. 61).

Neste contexto, desde a educação infantil, as crianças aprendem que as dissemelhanças são um privilégio e devem ser valoradas, afinal, todos somos diferentes e dignos de respeito, direitos, deveres e de educação de qualidade.

O estabelecimento de ensino, ao receber o aluno com deficiência, deve fazer um diagnóstico e avaliação por um especialista para identificar sua necessidade educacional específica, com o objetivo de proporcionar recursos e apoios necessários para sua aprendizagem.

Assim, a escola que tenha atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas deve prever e prover: acessibilidade, professores habilitados ou especializados, apoio docente especializado, conforme definido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento escolar obedecida à legislação pertinente.

Feita a descrição do processo no âmbito das políticas públicas, apresenta-se a seguir como a educação inclusiva e a educação especial é concebida no Sistema Educacional de Goiás.

### **3.4 A Educação Inclusiva e a Educação Especial no Sistema Educacional de Goiás**

A educação inclusiva e a educação especial fazem parte do sistema de ensino de Goiás e são normatizadas pela Resolução CEE/CP n. 7/2006 no âmbito da educação básica e superior.

A educação inclusiva é definida na referida Resolução como:

Art. 1º. O processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência, o sucesso e a terminalidade de todos os alunos na rede de ensino, especialmente àqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (GOIÁS, 2006, p. 1).

A inclusão destacada neste artigo não se limita ao acesso, mas contempla a permanência e a conclusão do aluno com deficiência. Articulada a esta perspectiva, a Resolução em questão compreende a educação especial como uma garantia ao alunado para:

Art. 2º. [...] o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã, necessária para aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a aprender com o objetivo de prosseguir nos estudos e progredir no trabalho, respeitadas as características individuais e igualdade de direitos entre todos os seres humanos (GOIÁS, 2006, p. 2).

A educação especial ao oferecer atendimento especializado está em consonância com os quatro pilares da educação (aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a aprender). Vale lembrar que essa ideia dos quatro pilares delineada no Relatório Delors (2001) é fortemente criticada em decorrência do caráter neoliberal deste documento.

O Sistema Educativo (público e privado) deve atender a esses discentes como mostra o artigo 3º em seu § 3º, da Resolução CEE/CP n. 7/2006 do CEE/GO:

§ 3º. O Sistema Educativo de Goiás, por meio da rede pública estadual, das redes públicas municipais jurisdicionadas e das escolas particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas, deve garantir a matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, cabendo às unidades escolares das diversas mantenedoras organizarem-se para o atendimento educacional especializado, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação cidadã (GOIÁS, 2006, p. 2).

Portanto, a educação escolar é direito de todo e qualquer aluno, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas, econômicas, culturais ou com qualquer tipo de deficiência, sendo a inclusão escolar um direito humano. É essa consciência (tanto do Estado quanto da sociedade) que dará a inclusão o teor de continuidade, no sentido de fazer valer o que a legislação assegura à criança com NEE.

Para garantir na prática o atendimento à criança com deficiência na escola regular, em Goiás e a nível nacional, o Decreto n. 7.611/2011 (fruto da revogação Decreto n. 6.571/2008) dispõe sobre a educação especial, o AEE e considera o público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O AEE acontece em Salas de Recursos Multifuncionais<sup>45</sup>, da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Caso haja aluno de instituição que

---

<sup>45</sup> De acordo com o Portal do MEC, são salas que tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes

não possua a sala de atendimento especializado, ele poderá frequentar outra instituição que disponibiliza o recurso.

Anteriormente a este decreto, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, definiu o público alvo:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: 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 autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Em 2015 com a promulgação da Lei n. 18.969 pelo governo goiano, instituiu-se o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015/2025. E uma das metas contemplou a educação especial ao estabelecer a necessidade de detalhar o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência (GOIÁS, 2015).

Além de metas e estratégias para a educação especial, a educação dos povos quilombolas e indígenas também foi contemplada na referida Lei no Art. 5º “[...] considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (GOIÁS, 2015, p. 2).

### **3.5 A interface entre acessibilidade e o processo de inclusão**

Acessibilidade constitui um elemento singular no processo de inclusão de crianças deficientes. Isto é, a acessibilidade é um dos aspectos essenciais na vida de qualquer ser humano e imprescindível na sociedade inclusiva.

Em função desta particularidade destaca-se o Decreto n. 5.296/2004, que regulamenta as normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. No referido documento, a acessibilidade está definida como

---

comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 15 jul. 2021.

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 2).

Acessibilidade remete ao direito as condições de segurança e autonomia à pessoa deficiente. Isto é, a partir deste conceito legal, todas as pessoas com deficiência têm “direito” ao acesso facilitado em quaisquer ambientes, seja ele doméstico, escolar ou social. Para tanto, há de se pensar na remoção das inúmeras barreiras existentes, entre as quais as citadas neste decreto, em seu art. 8º, parágrafo II:

Barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: urbanísticas; nas edificações; nos transportes; nas comunicações e informações (BRASIL, 2004, p. 2).

Desse modo, não se pode pensar que a deficiência está na pessoa, mas nas barreiras que a sociedade impõe. Assim, a deficiência pode ser compreendida como:

Produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social (MELLO & NUERNBERG, 2012, p. 636).

Destarte, no tocante a inclusão das crianças que apresentam necessidades educacionais específicas, faz-se necessário ratificar a relevância da remoção destes entraves que dificultam ou até mesmo impedem o acesso ao sistema educacional, acarretando a impossibilidade da construção plena de sua cidadania.

Segundo Sasaki (2005) existem seis dimensões de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Essas seis dimensões resumem o trabalho que deve ser viabilizado para os estudantes com necessidades educacionais específicas na escola.

A primeira delas refere-se ao acesso propriamente dito. Significa a eliminação de toda barreira arquitetônica que impeça o acesso tanto nas vias públicas quanto na escola. A acessibilidade, nesta dimensão, se dá com rampa de acesso, piso tátil, banheiro adequado e etc.

A segunda relaciona-se ao modo como todas as pessoas (dentro e fora da escola) se comunicam com a criança com deficiência. Contemplando desde a maneira de falar, de escrever, gestualizar entre outros. O olhar acolhedor faz com que a criança se sinta bem e pertencente ao grupo. Em outras palavras,

[...] sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital) (SASSAKI, 2005, p. 23).

Atualmente as escolas têm buscado meios para eliminar as barreiras na comunicação. Apesar das dificuldades, muitas contam com salas especializadas com profissionais que atuam especificamente nessa área (professores de apoio, professores bilíngues e tradutor/intérprete de Libras), tecnologias assistivas entre outros, os quais ampliam a comunicação e a participação dos discentes na rede regular de ensino.

A terceira dimensão - a metodológica - reporta aos métodos e técnicas de estudo promovidas pelo educador em sala de aula, ou seja, “[...] adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.” (SASSAKI, 2005, p. 23). O autor ressalta que a dimensão metodológica não se limita a escola, mas contempla “[...] ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.)” (SASSAKI, 2005, p. 23).

A quarta dimensão alude a acessibilidade instrumental, isto é,

[...] sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho, etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.) (SASSAKI, 2005, p. 23).

A acessibilidade instrumental está voltada para a disponibilização de todos os recursos necessários, incluindo os materiais e tecnológicos. É importante que a criança tenha ao seu alcance esses recursos para que assim ela consiga participar do processo de ensino, tendo em vista que tais instrumentos permitem o contato com uma caneta, uma lupa, régua entre outros, que são adaptados para cada tipo de situação.

Todos esses procedimentos que eliminam as barreiras na metodologia e nos recursos materiais, de um modo geral tentam garantir que a criança aprenda e ainda permitem a sua participação e contribuição no contexto escolar. Nesse sentido, ganha importância a adaptação curricular, pois muito mais que aprender uma série de conteúdos, o que importa é aquilo que realmente foi apreendido pelo estudante.

A quinta acessibilidade corresponde a programática e diz respeito as barreiras invisíveis contidas nas políticas públicas como leis, portarias, decretos, resoluções, medidas

provisórias, bem como em regulamentos e normas, que retiram direitos inclusive, alguns deles já garantidos, como por exemplo, a mudança do professor de apoio no Estado de Goiás no ano de 2020, quando foram admitidos profissionais sem a exigência de formação específica em nível superior (contratos temporários). Tal mudança infringe a legislação que exige um profissional efetivo, com ensino superior e especialista na área da Educação Especial (GOIÁS, 2016).

Já a última dimensão, a acessibilidade atitudinal, de acordo com Sasaki (2005), está relacionada a programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana, resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Essas seis dimensões sinalizadas pelo autor apontam o papel da escola inclusiva. De fato, é necessário prover esses meios para que o acesso e participação sejam garantidos. Tal processo acontece a partir de um conhecimento amplo sobre o papel das políticas públicas de inclusão. São elas que garantirão a aquisição de recursos, a mudança da infraestrutura e a oferta de cursos de formação continuada para os docentes.

Na próxima subseção apresenta-se como a inclusão da pessoa com deficiência se constitui, se legítima no ensino regular.

### **3.6 A inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular**

A inclusão de pessoas com deficiência na escola regular ganhou notoriedade a partir de estudos e discussões que iniciaram na década 1980 e foram impulsionados na década de 1990 (SASSAKI, 1997).

Sasaki (2005) assevera que a inclusão enquanto paradigma de sociedade, é a ação pela qual os sistemas sociais comuns se tornam adequados para toda a diversidade humana, incluindo: etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, tendo como ponto de partida a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

As considerações do autor ampliam o debate e sinalizam que a sociedade como um todo precisa considerar todas essas particularidades, já que não existe um modelo padrão de pessoas, mas sim um conjunto distinto de especificidades intrínsecas a cada pessoa que precisa ser respeitado. Ao mencionar não somente as características físicas, mas também culturais e subjetivas, Sasaki (2005) deixa claro que não tem mais como negar a inclusão.

Peter Mittler (2003) ressalta que incluir não significa apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças. Ou seja, a escola deve se adequar a essas particularidades e todos os professores precisam ser amparados para viabilizar meios e recursos a fim de que essas crianças possam aprender. Caso contrário, continuarão excluídas mesmo estando dentro da escola.

Assim, a temática envolvendo a inclusão vai além da disponibilização de vagas, de pessoas e recursos, pois desde o momento que essa criança sai de casa para ir à escola ela precisa encontrar condições favoráveis para tal. Um exemplo disso é a acessibilidade para crianças com deficiência física e/ou visual, assunto que será discutido mais a frente.

O processo de inclusão escolar da criança com deficiência no ensino regular, em classe comum, constitui um importante passo para sua inserção social. Todavia, não constitui um exercício tranquilo para os envolvidos no processo (criança, família e escola). Ou seja, “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

A escola precisa se adequar às necessidades deste aluno, tornando-se assim, um processo desafiador, no sentido de agregar às dificuldades já existentes (a falta de infraestrutura, equipe multidisciplinar, materiais pedagógicos e etc.) com a necessidade da formação continuada dos professores no trato pedagógico ao aluno com deficiência. Essa qualificação é primordial porque possibilita práticas pedagógicas inclusivas, de acolhimento e pertencimento, e contribui ao criar condições para tornar o ambiente educacional um lugar ideal para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo a inclusão é pensada como uma modalidade que traz ao centro os excluídos socialmente, que ganham vez e voz, pois por falta de conhecimento ou mesmo de aceitação, muitas famílias por longos anos mantiveram seus entes com algum tipo de deficiência totalmente isolados dos demais, por acreditarem que estes não tinham condições de viverem em sociedade.

Na medida em que foram acontecendo as conquistas de igualdade e sentidos de direito, a pessoa com deficiência foi sendo inserida nos espaços sociais, inclusive na escola regular, ora com acompanhamento integral de um profissional de apoio, ora com a ajuda do professor regente e/ou com auxílio de seus pares. Mesmo com esses avanços a inclusão desses sujeitos de forma equânime carece de muita luta dos movimentos sociais, debates entre os estudiosos da área e aqueles que atuam diretamente com a pessoa deficiente (família, escola e outras

instituições sociais) e em especial, a atuação do governo no sentido de legitimar, fazer valer as leis e/ou decretos que garantam na prática os direitos à pessoa com deficiência.

A educação inclusiva deve ir muito além do simples ato de ofertar vagas na educação escolar, mas que esta oferta seja singular, com profissionais preparados e capazes de promover a inclusão deste aluno no seio escolar, e que o mesmo seja tratado sem distinção, sem diferença e sem estigma (deficientes, incapazes e inválidos).

Isso porque a escola tem como papel primordial formar as crianças, no entanto há de se observar que o processo de aprendizagem é singular e por isso é preciso uma visão individual do professor, para que a educação seja trabalhada “[...] no sentido de romper com a lógica da exclusão e da homogeneização” (GARCEZ, 2016, p. 3).

A instituição educacional tem sido provocada a romper paradigmas por meio da ampliação do seu repertório pedagógico, pela lição de que “[...] ninguém deve ficar para trás ou para fora” (MICAS, GARCEZ & ANTUN, 2018, p. 1), instigando os professores e demais envolvidos a vencerem os obstáculos que estão na sociedade, na forma de gestão da educação inclusiva, conseqüentemente nas políticas públicas voltadas para a inclusão escolar. E ainda, na maneira como são percebidas e tratadas as pessoas com deficiência. Ou seja, vencer a centralidade da normalidade, que por consequência, quem não se enquadrava aos padrões normais, estava fora da educação básica (DINIZ, 2012).

Sasaki (2005) faz análise do processo de exclusão/integração para inclusão e ressalta a grande diferença na forma de olhar o educando com deficiência dentro do espaço escolar. O autor chama a atenção que a educação inclusiva exige novos paradigmas e não deve estar atrelada a classes especiais, por constituir um fator de exclusão, distanciando, portanto, o acolhimento da pessoa com deficiência. Desse modo,

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana (SASSAKI, 2005, p. 21).

É válido ressaltar que as mudanças na área da inclusão se deram também porque a própria sociedade passou a reconhecer o conceito de *Necessidades Educacionais Específicas* (NEE) em detrimento do conceito de “deficiência” utilizado por muitos anos no meio social e acadêmico.

Esse reconhecimento pode ser compreendido como resposta a progressiva democratização das sociedades, refletindo, hoje em dia, aos princípios da filosofia inclusiva.

Neste sentido, os Estados têm o dever de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, na rede regular de ensino, tendo sempre que necessário tanto o apoio material, quanto humano para atender a esse educando.

### **3.7 A Educação Inclusiva na contemporaneidade**

Conforme ressaltado, a educação inclusiva é uma modalidade de ensino cuja construção se deu em meio a um processo de lutas e ainda o é. Contudo, sua principal conquista é a aceitação, pois, independente das particularidades de cada um, todos devem estar juntos na escola inclusiva, por ser um “[...] espaço onde todos são bem-vindos, reconhecidos em suas diferenças e valorizados como sujeitos de potencialidades, com direito de aprender em benefício da melhoria da qualidade de suas vidas [...]” (CARVALHO, 2014, p. 54).

Nos últimos anos o governo brasileiro tem investido, mesmo que de forma parca, em materiais e recursos humanos na tentativa de ofertar serviços compatíveis com as particularidades dos alunos que apresentam deficiências. No entanto, a materialidade da inclusão nas escolas ainda não se efetivou da maneira como deveria ser. É um processo que se desenvolve no dia a dia, em razão das subjetividades de cada aluno e da realidade de cada instituição de ensino.

Um dos principais enfrentamentos no âmbito da efetivação da educação inclusiva é a interação entre professor/criança com deficiência, aluno/criança com deficiência, criança com deficiência/criança com deficiência, portanto o princípio básico da relação com o outro. É nesse momento que o educando tem a oportunidade de se autoconhecer ao mesmo tempo em que conhece o outro.

Vygotsky (2008) em grande parte de sua obra alerta para a importância da interação. Para ele o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico da criança é sua vida social e por essa razão na educação inclusiva elas precisam ter amplas experiências vividas socialmente.

Assim, o ato de aprender pode ser concebido “[...] como um fenômeno que se efetiva na interação com o outro. [...], a aprendizagem se concretiza por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva, do eu com o outro [...]” (VYGOTSKY, 1999, p. 56).

Para Macori e Tureck (2014), as interações sociais, para as crianças com deficiência, são essenciais para a constituição de suas estruturas cognitivas, e se conviverem apenas com

grupos homogêneos, a exemplo de classes e escolas especiais, elas perdem a oportunidade de se beneficiar das competências cognitivas de outras crianças que têm condições de desempenhar o papel de mediação junto às zonas de desenvolvimento.

O processo de interação na escola deve se estender a todos os espaços da instituição. Isto é, a escola regular deve viabilizar espaços inclusivos e acolhedores, onde todos se sintam pertencentes aquele lugar. Em outras palavras, a inclusão não pode ser pensada e praticada somente em sala de aula, mas também nos demais espaços como o da recreação, das atividades físicas e dos eventos culturais, tornando esses momentos singulares e capazes de promover aos alunos com deficiência o convívio e a partilha de saberes.

Sosa e Lobo (2010) ao analisarem a proposta de interação de Vygotsky afirmam que a mediação se constitui como:

[...] um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. De acordo com tal conceito, podemos vislumbrar, na educação, o professor como mediador entre o saber instituído e o aluno. Nessa perspectiva, o educador deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser o mediador deste. Assim, o conhecimento deixa de ser apenas acumulado e decorado e passa por um processo de interação entre o aluno e o professor. Nesse processo, ambos aprendem. Dessa forma, o aluno aprendiz deixa de ser espectador e começa a ter interesse próprio pelo saber. O professor cria situações-problema que envolvem os alunos, que os instigam e, por sua vez, os motivam para aprender (SOSA & LOBO, 2010, p. 48).

Esse processo de mediação auxilia a aprendizagem, promove a troca, efetiva a participação e inclui. É nesse momento que o professor tem condições de conhecer melhor o aluno com deficiência, avaliar suas potencialidades e criar condições para que ela realmente se efetive, associando as vivências e aquilo que a escola ensina.

Para que a interação aconteça é salutar o envolvimento da família e da comunidade. Existe, segundo Oliveira *et al.* (2014) uma rede de parceiros como universidades, organizações não governamentais, centros de reabilitação, entidades de pessoas com deficiência, associações, entre outros, que são fundamentais para a garantia da materialização da inclusão tanto na escola quanto na sociedade. Essas redes de conhecimentos e de significações extrapolam os currículos conteudistas e possibilita outros arranjos de aprendizagem, como:

[...] Descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento; Ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade social e cultural dos alunos, contra a ênfase no primado de enunciado da prática social e contra a ênfase no conhecimento pelo conhecimento (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 4).

Essas redes viabilizam a participação das pessoas com necessidades educacionais específicas na escola, explorando o potencial desses estudantes. Desse modo, deficiências como

autismo que fazem parte da rede regular de ensino podem ser envolvidas e ainda, as redes podem ser facilitadoras no processo de interação entre professores e criança com deficiência.

A educação inclusiva no Brasil constitui um linha tênue marcada por muitos desafios, enfrentamentos e comprometimento das instâncias governamentais, da família, da escola e da comunidade em geral.

Mas é notório que a sua implementação depende, a priori, das políticas públicas legalmente instituídas e que elas sejam de fato, operacionalizadas como estabelecidas na Lei. Isso significa dizer que ao propor uma ação inclusiva, esta deve ser efetivamente colocada em prática no contexto da escola, contemplando a todos os alunos, sem exceções. Por exemplo, quando a lei menciona investimentos em materiais e recursos pedagógicos (Tecnologia Assistiva e as TICs) é preciso que estes cheguem verdadeiramente no espaço escolar e sejam efetivamente utilizados como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Para elucidar como os materiais/recursos didático-pedagógicos constituem elementos fundamentais para a inclusão escolar, discute-se a seguir como a Tecnologia Assistiva e as Tecnologias de Informação e Comunicação podem oportunizar a escolarização da pessoa com deficiência.

### **3.8 Tecnologia assistiva e a Educação Inclusiva**

Esta subseção tem a prerrogativa de debater a realidade da escola inclusiva que se depara com necessidades educacionais específicas diariamente, e para atendê-las necessita de uma série de recursos e apoios de aparatos especializados. Um dos possíveis apoios é a Tecnologia Assistiva que

[...] consiste em uma área do conhecimento, de característica multidisciplinar, que tem por finalidade eliminar as barreiras à plena participação e à vida funcional para as pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando uma maior autonomia e qualidade de vida (BORGES & TARTUCI, 2017, p. 81).

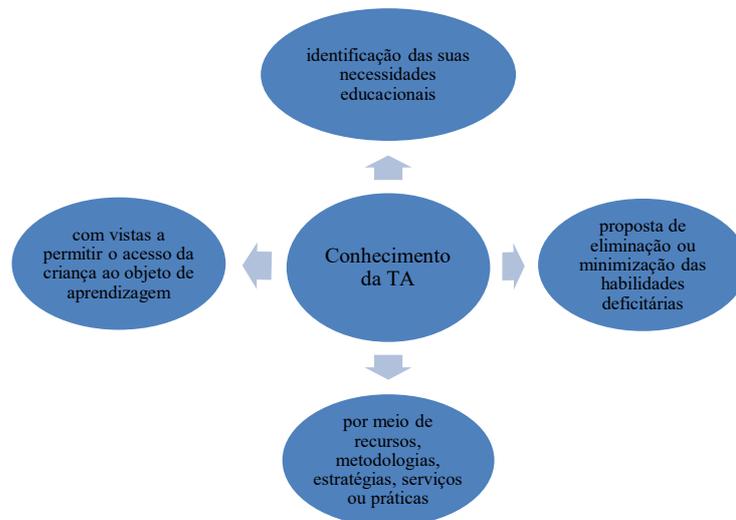
Pela característica multidisciplinar, a TA tem como meta possibilitar condições de melhoria na vida das pessoas com deficiência.

A sistematização deste conceito se deu com a criação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído por meio da Portaria n. 142/2006, que definiu no ano seguinte de sua criação, o conceito desta terminologia como sendo:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p. 3).

A partir daí, a aplicabilidade dos conhecimentos da TA ganha ênfase na educação escolar. A figura a seguir ajuda a elucidar a aplicação desta área do conhecimento (TA).

**Figura 3** - Aplicação do conhecimento da Tecnologia Assistiva



Fonte: Borges e Tartuci (2017) adaptado.

O esquema direciona como a escola pode lançar mão da TA e possibilitar o princípio de equidade e oportunidade ao conhecimento à criança com deficiência. O objetivo é “[...] romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele” (BERSCH, 2017, p. 12).

Segundo Schirmer *et al.* (2007), a Tecnologia Assistiva é um termo usado para definir uma gama de recursos e serviços disponibilizados com os fins de auxiliar no desenvolvimento das habilidades funcionais das pessoas com deficiência, proporcionando independência e inclusão.

Partindo dos conceitos apresentados, é possível perceber o quanto o aparato oferecido pela tecnologia assistiva representa um ganho na vida das pessoas com deficiência, pois viabilizam inúmeras possibilidades de interação com o meio social, a partir do estímulo/desenvolvimento das suas diversas capacidades.

Há uma infinidade de recursos e alternativas simples e de baixo custo que se tornam auxiliares do ensino inclusivo. Filho (2012) evidencia alguns, tais como: suporte para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas, órteses e etc. Estes dispositivos permitem aos estudantes uma maior comodidade na execução das suas tarefas e favorecem a autonomia.

A tecnologia assistiva sinaliza caminhos e perspectivas, pois é considerado como instrumento mediador a partir da oferta de recursos para o “empoderamento” dos educandos com necessidades educacionais específicas, oportunizando ampliação da comunicação, mobilidade, inclusão, acessibilidade e qualidade de vida.

Bersch (2017) aponta que conforme a destinação dos objetivos funcionais, as tecnologias assistivas são classificadas em categorias<sup>46</sup> e que estas se devem ao fato de organização e estudos, com os fins de promover pesquisas, políticas públicas e serviços mais adequados ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência.

As TAs são recursos para atender as necessidades específicas de cada pessoa com deficiência, pois possibilita acessibilidade a partir de adequações (manuseio ou sensorial) e tem como finalidade eliminar as barreiras que limitam o seu cotidiano.

Vygotsky (1997) sinalizava a necessidade de construção de instrumentos que viabilizassem o desenvolvimento dos alunos deficientes:

Para a criança com atraso mental se deve criar, para o desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo similar ao alfabeto Braille para o cego ou a datilologia para a criança muda, quer dizer, um sistema de atalhos do desenvolvimento cultural, ali onde os caminhos diretos se encontram bloqueados em consequência do defeito (VYGOTSKY, 1997, p. 188).

Cada criança deficiente tem uma maneira específica de ser/estar no mundo, por isso, criar atalhos de desenvolvimento para eliminar tais barreiras, como o uso da TA, pode ajudar na promoção de sua aprendizagem.

---

<sup>46</sup> Auxílios para a vida diária; Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação Postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para cegos ou com visão subnormal; Auxílios para surdos ou com déficit auditivo; Adaptações em veículos (BERSCH, 2017).

Em se tratando da utilização das tecnologias assistivas na escola, destaca-se as categorias: i) comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa; ii) adequação postural; iii) auxílios para cegos ou com visão subnormal. Para ilustrar como seriam essas categorias destaca-se a figura a seguir:

**Figura 4 - Tecnologias Assistivas na escola**



Fonte: Google (2021).

A figura 4 ilustra as categorias das TAs na escola e seus respectivos recursos facilitadores na perspectiva de permitirem uma mediação pedagógica mais satisfatória, na qual o professor ao mesmo tempo que ensina também aprende com seus alunos, que possuem infinitas habilidades.

A primeira categoria (comunicação aumentativa - suplementar - e alternativa) é “[...] 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” (BERSCH, 2017, p. 6). Os recursos são diversos e variados, mas que ajudam diretamente a criança com deficiência a se comunicar, a se expressar, dentre eles:

[...] as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS e outros), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos. A alta tecnologia dos vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com softwares específicos e pranchas dinâmicas em computadores tipo tablets, garantem grande eficiência à função comunicativa (BERSCH, 2017, p. 6).

A segunda categoria refere-se a adequação postural, ou seja, está relacionada ao conforto e segurança para a realização da tarefa, como por exemplo, “[...] indivíduos que utilizam cadeiras de rodas serão os grandes beneficiados da prescrição de sistemas especiais de assentos e encostos que levem em consideração suas medidas, peso e flexibilidade ou alterações músculoesqueléticas existentes” (BERSCH, 2017, p. 8).

A terceira categoria remete aos auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal, dentre eles “[...] auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os softwares ampliadores de tela. Material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, software OCR em celulares para identificação de texto informativo, etc.” (BERSCH, 2017, p. 10).

A ênfase a estas três categorias se dá em razão destas serem estratégias em prol da independência e autonomia do estudante com deficiência. E o AEE é o espaço que “[...] contempla os serviços de TA, e portanto é um dos lócus de uso e implementação da TA na escola” (BORGES & TARTUCI, 2017, p. 82). Todavia, segundo Emer (2011), ainda existem muitos profissionais de educação que desconhecem as formas de utilização da TA e com isso, muitos educandos deixam de ser contemplados com seus usos e por consequência, deixam de participar ativamente do processo de aprendizagem inclusivo.

Para direcionar possíveis dificuldades, discute-se a seguir como as TICs podem ser usadas como tecnologias assistivas.

### 3.8.1 O uso das TICs como tecnologias assistivas

Após apresentar as particularidades inerentes as tecnologias assistivas, agrega-se a este contexto as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que podem ser compreendidas como “[...] à utilização da microeletrônica e das telecomunicações para produzir, armazenar, processar, recuperar e transmitir informação” (LITWIN, 1997, p. 113).

Estudo realizado por Hazard *et al.* (2007), evidencia de que forma as escolas podem fazer adaptações destas tecnologias e adequar à sua realidade. Advertem também que as TICs podem ser utilizadas como tecnologias assistivas ou por meio delas. A classificação citada pelos autores sistematiza o uso desses recursos propondo situá-los em três categorias: i) Adaptações físicas ou órteses; ii) Adaptações de hardware; iii) Softwares especiais de acessibilidade. As duas primeiras são adaptações, a primeira utilizada no corpo do usuário, a segunda presente nos componentes físicos do computador. A última, por sua vez, refere-se aos “[...] programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação da pessoa com deficiência com a máquina” (HAZARD, *et al.*, 2007 p. 33).

Nessa perspectiva o uso da TIC como TA ou por meio delas, ocorre quando:

[...] o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TICs são utilizadas

por meio de tecnologia assistiva, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de *mouse*, *software* especiais etc. (HAZARD, *et al.*, 2007, p. 30).

Os autores esclarecem que são inúmeras as possibilidades que visam favorecer os alunos com deficiência no cotidiano escolar e que inclusive muitas soluções são de alta funcionalidade e de custo acessível. Para os discentes com deficiência visual, existem programas como o Dosvox, o Virtual Vision, o Bridge, Jaws e outros. Segundo Fernanda Freire (2000), estes alunos podem fazer uso de sistemas que fazem a leitura da tela e de arquivos por meio de um alto-falante, usarem teclados especiais e impressoras *Braille*. Tais recursos são extremamente facilitadores do processo inclusivo no contexto educacional.

Como pode ser observado, a utilização das TAs exige muito estudo e esforço por parte do professor, mesmo porque se trata de recursos que requerem o auxílio de outros profissionais. São eles que, ao fazerem o diagnóstico perante laudo médico, vão indicar as tecnologias que devem ser utilizadas com cada aluno.

Corroborando neste sentido, tem-se a afirmativa que:

É importante ressaltar que as decisões sobre a tecnologia assistiva e os recursos de acessibilidade a serem utilizados devem partir de estudo pormenorizado e individual com cada pessoa com deficiência. Ele deve ser iniciado por análise detalhada e pela escuta aprofundada de suas necessidades, para, a partir desse ponto, escolher os recursos que melhor respondam a essas necessidades. Frequentemente é necessário ouvir também outros profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas ou fonoaudiólogos antes da decisão sobre a melhor adaptação a ser utilizada (HAZARD *et al.*, 2007, p. 48).

O uso de TA é de suma relevância na educação inclusiva, requerendo, portanto, o engajamento dos professores e também da instituição de ensino. O importante é que se ofereça oportunidades para que o aluno com deficiência possa interagir com os demais e assim, construir novas aprendizagens.

Com base na teoria de Vygotsky (2008) o ser humano aprende pela interação, e com as pessoas que tem deficiência esse processo não é diferente. Entretanto, estas pessoas tem suas especificidades, devendo ser utilizados meios a fim de viabilizar sua participação na sociedade. Ao desenvolver a autonomia destes alunos, por meio dos recursos de acessibilidade, os professores estarão contribuindo para que o preconceito seja diminuído, conforme adverte Damasceno e Filho (2008, p. 4), pois,

[...] no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será percebido e tratado como um 'diferente-igual' [...]. Ou seja, 'diferente' por sua

condição de pessoa com deficiência, mas ao mesmo tempo ‘igual’ por interagir, relacionar-se e competir em seu meio com recursos mais poderosos, proporcionados pelas adaptações de acessibilidade de que dispõe. É visto como ‘igual’, portanto, na medida em que suas ‘diferenças’, cada vez mais, são situadas e se assemelham com as diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos. Esse indivíduo poderá, então, dar passos maiores em direção a eliminação das discriminações, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e pensamentos.

Na ótica desses autores, as tecnologias assistivas assumem um papel para além de auxiliaadoras das funções motoras, pois promovem melhoria da autoestima e evidenciam as potencialidades.

É importante que o professor realize um trabalho que contemple as particularidades de cada aluno. E na medida que as necessidades individuais são compreendidas, este pode se apropriar pedagogicamente da TA, numa perspectiva de romper as barreiras que impedem a aprendizagem. Sabe-se que os desafios são muitos, pois a inclusão é uma proposta que ainda está em processo de implantação, melhor dizendo, é um processo construído continuamente.

Neste sentido, faz-se oportuno ratificar a atuação docente como impulsionadora do uso destes aparatos no contexto educacional inclusivo, propiciando a participação plena de todos os discentes. Assim sendo, é preciso lembrar que os profissionais da educação precisam de tempo e oportunidades para se familiarizarem com tais dispositivos e a formação continuada é um dos melhores e mais efetivos caminhos.

No próximo capítulo apresenta-se a análise dos dados da pesquisa sobre o processo inclusivo na Educação Infantil, considerando a ótica dos docentes da Rede Municipal de Trindade/GO.

## 4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE TRINDADE/GO

O propósito deste capítulo é apresentar a análise da pesquisa de campo. Como procedimento metodológico na interpretação das respostas do questionário, foi utilizado a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; 2016), que pode ser vislumbrada conforme quadro a seguir:

**Quadro 3** - Etapas da análise de conteúdo

Etapas	Finalidade	Ações
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Sistematização das ideias iniciais;</li><li>▪ Revisitar o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa;</li><li>▪ Selecionar as fontes documentais;</li><li>▪ Elaborar os indicadores para análise;</li><li>▪ Alinhar o material selecionado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Leitura do material bibliográfico;</li><li>▪ Constituição do corpus da pesquisa;</li><li>▪ Validação do referido corpus, considerando as regras (exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência).</li></ul>
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Explorar o material coletado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desmembrar e isolar os dados em unidades e categorias.</li></ul>
Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Interpretar os dados brutos oriundos do questionário;</li><li>▪ Sistematizar os resultados;</li><li>▪ Enaltecer as informações a partir de análise.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Inferências como uma abordagem qualitativa;</li><li>▪ Destacar os elementos significativos da análise realizada.</li></ul>

Fonte: Bardin (2016).

Resumidamente, as categorias de análise desta pesquisa foram sistematizadas da seguinte forma:

- Elemento central: Educação Inclusiva;
- Operacionalização: Tratamento dado ao questionário respondido pelos professores;
- Categorias analíticas: Alunos com NEE e Educação Infantil Inclusiva.

Desse modo, o propósito deste capítulo é analisar o questionário respondido pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Trindade/GO, que atuam ou já atuaram na Educação Infantil (EI) e atendem ou já atenderam alunos com necessidades educacionais específicas.

O diagnóstico destes alunos é apresentado à unidade escolar pela família no ato da matrícula (através de laudo médico - quando há). Já nos casos de crianças com suspeitas de NEE (sem laudos), acontece inicialmente uma observação pela equipe pedagógica da instituição de ensino e, quando necessário, solicita-se o suporte da equipe multiprofissional<sup>47</sup> da SME que auxiliará no processo de avaliação da criança e fará os encaminhamentos devidos.

É oportuno ressaltar que a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Trindade/GO<sup>48</sup> é ofertada para crianças, em período integral ou parcial, em instituições educacionais próprias, sendo: 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's - 08 meses até 3 anos e 11 meses) e uma extensão do CMEI Wilma Soares de Paula, 15 Escolas Municipais (Pré-Escola: 4 a 5 anos e 11 meses) e uma instituição conveniada, Centro de Educação Infantil (CEI).

Segundo a SME, atualmente o município de Trindade/GO conta com 4.515 crianças matriculadas na rede de ensino, destas 58 são consideradas com NEE e 6<sup>49</sup> são atendidas no AEE. Os atendimentos são pautados pelas orientações das Diretrizes da SME, Plano Político-Pedagógico, Plano Educacional Individualizado, Adaptação Curricular Metodológica, espaço, materiais, entre outros.

A Rede Municipal de Educação conta com dez professores de AEE distribuídos em oito salas<sup>50</sup> de Atendimento Especializado e 207 professores atuantes na Educação Infantil.

A Educação Infantil constitui a fase inicial do ensino básico marcada pela ludicidade, isto é, “[...] a inserção dos jogos e das brincadeiras [...] é a chave para a construção de uma aprendizagem prazerosa, eficiente, assim como a elevação da autoestima de um sujeito que está

---

<sup>47</sup> Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Trindade/GO, a Equipe Multiprofissional que atua colaborando no processo de inclusão escolar das crianças com NEE contempla: assistente social, fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga.

<sup>48</sup> Primeira etapa da Educação Básica, sendo: Creche (crianças de 08 meses até 03 anos e 11 meses) e Pré-Escola (crianças de 04 a 05 anos e 11 meses).

<sup>49</sup> O AEE constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Assim sendo, é disponibilizado às 58 crianças com NEE matriculadas no município, no entanto, apenas 6 são atendidas. Por ser oferecido no contraturno escolar e não ser de frequência obrigatória, a participação fica a critério das famílias.

<sup>50</sup> De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação de Trindade/GO, as salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, estão distribuídas em oito escolas: 1. Escola Municipal de 1º. Grau Maria Dolores; 2. Escola Municipal João de Deus Guimarães; 3. Escola Municipal Messias Bites; 4. Escola Municipal Padre Antônio Jorge; 5. Escola Municipal Tabelaio Augusto Costa; 6. Escola Municipal José Felício Sobrinho; 7. Escola Municipal Almiro Pereira da Silva; 8. Escola Municipal Maria Aparecida Gonçalves Marques.

sujeito ao fracasso escolar” (PRIMO & JUNIOR, 2012, p. 20). Mas, para promover a aprendizagem das crianças com NEE faz-se necessário um

[...] conjunto de procedimentos, e o uso de diferentes estímulos e estratégias pedagógicas, que mexam com as estruturas mentais, despertando no aluno o desejo de aprender, a concentração, atenção, e o raciocínio lógico que podem ser desenvolvidos com a ajuda do AEE (PRIMO & JUNIOR, 2012, p. 25).

Em outras palavras, cabe ao professor oportunizar a aprendizagem, por meio de estímulos e estratégias pedagógicas, evitando assim, a evasão escolar ou abandono e ao mesmo tempo proporcionando ao discente com NEE a autoestima e a inclusão.

No intuito de conhecer a realidade da Educação Infantil Inclusiva de Trindade/GO, foi aplicado, através do *Google Forms*, no período de 01 fevereiro a 31 de março de 2021, um questionário semiestruturado composto por vinte e nove perguntas. O público entrevistado foi formado por vinte cinco professores, sendo que apenas um destes não é servidor efetivo do município.

Conforme Bardin (2011), o tratamento dos dados, a inferência e interpretação do que foi coletado na pesquisa refere-se ao momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Assim sendo e considerando as categorias e regras elencadas anteriormente, esta análise será intitulada conforme segue: “*Os alunos assistidos com Necessidades Educacionais Específicas*” e “*Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na Educação Infantil*”, que tão logo serão apresentadas.

Antes de adentrar propriamente nesta análise, apresentam-se breves considerações sobre a formação continuada de professores no âmbito da educação infantil inclusiva, e em seguida detalham-se os sujeitos da pesquisa (quem são, suas respectivas formações e etc.) no intuito de compreender a realidade sobre quem está falando.

#### **4.1 A importância da formação continuada dos professores na educação infantil inclusiva**

Atuar na docência no âmbito da educação infantil exige particularidades pedagógicas, isso ocorre porque a formação de crianças (0 a 5 anos e 11 meses) constitui um campo de instrução específico, que por sua vez, não se limita ao cuidado e ao assistencialismo. Nem tampouco se tem uma receita pronta e prescrita a ser seguida. Pelo contrário, a sala de aula constitui-se como um espaço marcado por

[...] diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos acadêmicos e experienciais, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação, muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, tornando muito complicada a atuação do professor (SANCHES, 2011, p. 145).

A formação docente para atuar nesta primeira etapa da educação básica precisa ser entendida para além do curso de Pedagogia, principalmente porque “[...] o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço” (RODRIGUES, 2006, p. 307). E nem pode ser instituída a partir de modelos transmissivos, pelo contrário, exige-se uma preparação especial, pois

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas encontra-se extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja [...] as suas cem linguagens (ROCHA, 2001, p. 31).

Por isso, o currículo na educação infantil é de suma relevância e entendido como “[...] um 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 [...]” (BRASIL, 2009, p. 1), no intuito de favorecer, integralmente, o seu desenvolvimento. Para tanto, o professor deve lançar mão de práticas pedagógicas que despertem as crianças aos saberes culturais, sendo necessário ter conhecimento para fomentar oportunidades de aprendizagem. Afinal,

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2002, p. 118).

E quando se trata da educação infantil inclusiva a formação docente é primordial e se configura como uma das condições essenciais para a efetivação do processo de inclusão na escola. Visto que o ensino regular tem recebido crianças com deficiências e essa chegada tem gerado grandes desafios no cotidiano escolar, os quais precisam ser superados para então garantir um atendimento educacional de qualidade. Considerando que

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

aprendizado, a criança 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).

Mas, para proporcionar esse alicerce à aprendizagem da criança com deficiência o professor precisa ter capacitação, pois é ele o mediador do processo de ensino. Só por meio da formação continuada o professor poderá evitar o despreparo para lidar com a inclusão (TAVARES, SANTOS & FREITAS, 2016). Afinal, é ele quem está em contato direto com a criança no contexto regular e necessita estar apto para atendê-lo dignamente, através de condutas que estimulem individualmente cada criança em suas especificidades. Ou seja, se faz importante uma formação especializada, seja para atuar em sala comum ou em salas de AEE.

Considerando que cada educando tem suas necessidades, exigem-se do corpo docente procedimentos específicos e direcionados. Desse modo, o trabalho do professor se caracteriza como um fazer complexo, porque não basta saber o conteúdo programático, é necessário ter atitudes diferenciadas em relação aos alunos com NEE. Para tanto, reivindica-se um aperfeiçoamento contínuo que seja capaz de habilitá-lo nas mais variadas frentes:

- a) No âmbito da legislação sobre a educação infantil inclusiva, pois será a partir destas normativas que o professor terá conhecimento que o direito a educação especial é garantido e instituído legalmente;
- b) No que se refere as especificidades e suas implicações educacionais (LACERDA, 2006);
- c) Na possibilidade de conhecer a criança com NEE para então ter condições reais de trabalhar as suas potencialidades a serviço de sua aprendizagem (LACERDA, 2006);
- d) Na reformulação de suas aulas para possibilitar o desenvolvimento cognitivo e social (SILVEIRA & NEVES, 2006);
- e) Na compreensão de que todos podem aprender, mas cada um do seu jeito e no seu tempo próprio (MANTOAN, 2011; CARVALHO, 2014);
- f) E outras.

Percebe-se ainda o quanto a formação representa possibilidades de mudanças de concepção e de aceitação da criança deficiente no ensino regular. Aceitar no sentido de respeitar, sem nenhum tipo de preconceito, pois não basta apenas a escola receber esse público, faz-se necessário que esta criança se sinta acolhida e pertencente ao ambiente escolar, pois:

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes

estereotipado do outro que lhe é diferente. [...] É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito (CAVALLEIRO, 2006, p. 23).

Essa construção pautada na promoção do respeito mútuo também é potencializada na formação continuada do professor, que se apropriará do conhecimento aprendido e o colocará em prática assegurando a criança com deficiência o direito a educação de qualidade, o respeito a diferença e a inclusão social.

Segundo Mantoan (2003, p. 43), “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas [...]”.

Corroborando, o estudo de Cardoso *et al.* (2017) traz considerações importantes. Para os autores, o sistema educacional inclusivo precisa oportunizar condições para que o professor continue aprendendo, ensinando, partilhando e difundindo sua formação por meio dos cursos que orientem e aproximem os saberes, os quais serão fundamentais para a oferta de um ensino cada vez mais significativo.

Diante do exposto, é notável que atuar na educação infantil inclusiva constitui um desafio à prática docente, por ser uma fase da vida exclusiva como já destacado e por atender um público particular, e ainda, que este público com NEE seja incluso, de forma digna, respeitosa e sem discriminação, tendo total acesso ao conhecimento.

## 4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram identificados por pseudônimos<sup>51</sup>, todos são do sexo feminino e atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Municipais de Trindade/GO. Maioria com experiência profissional, proporcional ao tempo de vida, agregando valores como dedicação, expectativas e frustrações.

---

<sup>51</sup> Maria Alice, Maria Aparecida, Maria Beatriz, Maria Carolina, Maria Cecília, Maria Clara, Maria Clarice, Maria Cláudia, Maria das Graças, Maria Divina, Maria Eduarda, Maria Elisa, Maria Fernanda, Maria Flor, Maria Gláucia, Maria Helena, Maria Júlia, Maria Laura, Maria Lavínia, Maria Lazara, Maria Liz, Maria Lorena, Maria Lúcia, Maria Luiza, Maria Vitória.

**Gráfico 1 - Gênero dos sujeitos da pesquisa**

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

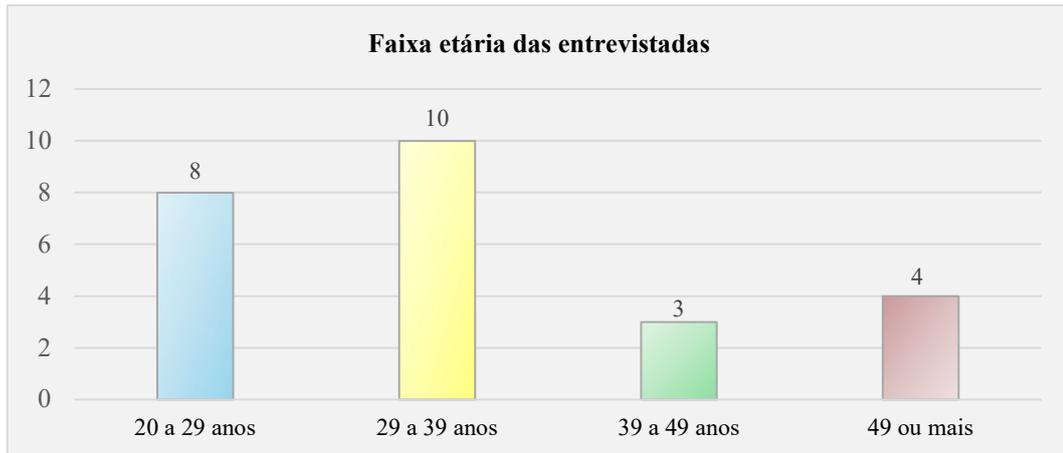
O gráfico 1 mostra que os sujeitos da pesquisa (25; 100%) são unanimemente do gênero feminino. Esse dado reforça a presença da mulher na educação e em especial na Educação Infantil, como mostra os dados do INEP (2021, p. 38) “[...] na educação infantil brasileira, atuam 593 mil docentes. São 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino [...]”.

Nessa mesma linha Rosemberg (1999, p. 11) destaca que:

A educação infantil - tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola - é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período.

Mesmo sendo um território de atuação profissional feminina, ou melhor, de feminização da docência, vale pontuar que foram contatados professores do gênero masculino que atuam na EI em Trindade/GO, todavia não se disponibilizaram a participar da pesquisa.

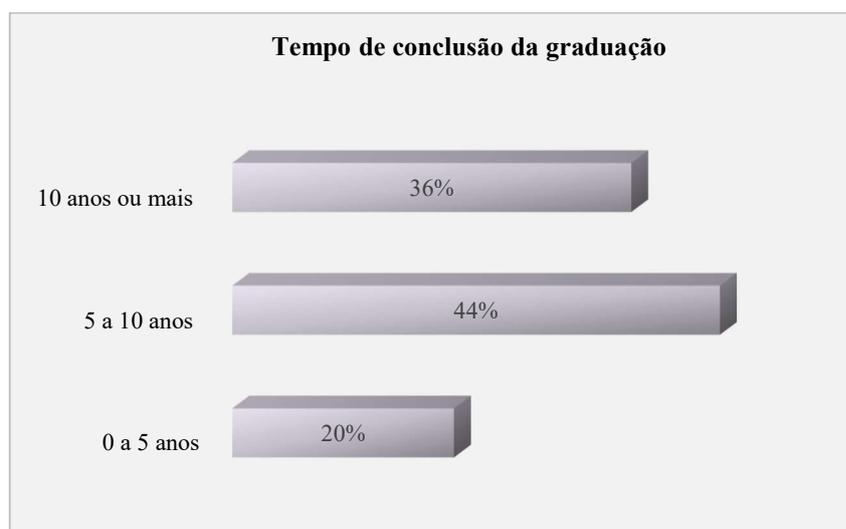
Em relação a faixa etária percebe-se que é heterogênea. Ou seja, as idades das participantes da pesquisa variam entre 20 e 49 anos ou mais, conforme o gráfico 2 a seguir.

**Gráfico 2 - Faixa etária das entrevistadas**

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 2 mostra que a maioria das professoras concentra-se entre 29 e 39 anos (10; 40%), seguida daquelas que estão entre 20 e 29 anos (8; 32%). Chama atenção, que os números relativos as faixas de 39 a 49 anos ou mais (7, 28%) tem diminuído, o que pode significar que o interesse em atuar na EI tenha encolhido nos últimos anos. Ou pode ainda, ser a falta de concurso público na educação do referido município.

Quanto a formação inicial, todas (25; 100%) cursaram licenciatura em Pedagogia e destas quatro possuem uma segunda graduação: Matemática (1), Letras (2) e Serviço Social (1).

**Gráfico 3 - Tempo de conclusão do curso de Graduação**

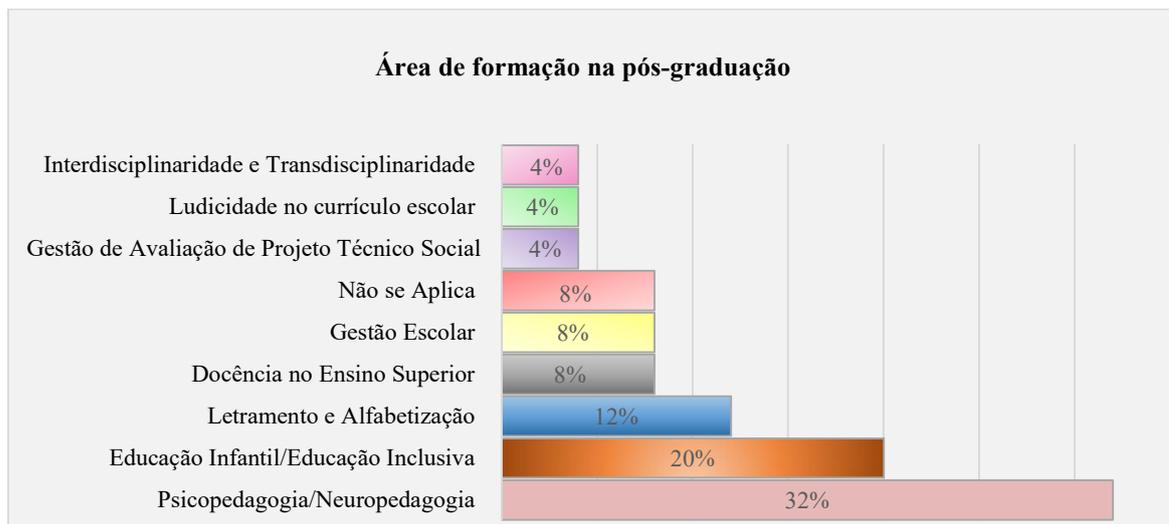
Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Já em relação ao tempo de conclusão do curso de graduação (gráfico 3), (5; 20%) participantes revelaram que possuem entre 0 a 5 anos, (11; 44%) entre 5 a 10 anos e (9; 36%) entre 10 anos ou mais.

Quando se indagou acerca da formação continuada observou-se que vinte três (92%) do universo pesquisado têm Especialização e destes, treze (52%) possuem mais de uma pós-graduação.

Em função deste levantamento buscou-se saber que cursos de formação são ofertados na SME de Trindade/GO. Percebeu-se que em função do cenário da pandemia provocado pelo “*novo coronavírus*”, as formações estão voltadas para as aulas remotas. O que mostra a consonância das mudanças sociais em curso e a formação ofertada pelo município.

**Gráfico 4 - Formação na Pós-Graduação (Especialização)**



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 4 mostra que maioria das professoras participantes da pesquisa fez formação continuada na área em que atua. Isso significa que trabalhar na EI é enfrentar desafios diários, por isso, exige-se preparo para cuidar e educar as crianças. E ainda, por ser uma educação diferenciada das outras etapas da educação básica em função da multiplicidade de aspectos que essa fase da vida necessita.

Como adverte Imbernón (2010, p. 11) “[...] a formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e assim, tomar decisões adequadas”.

Além disso, educar não se limita a transmitir conhecimento, reproduzir os ditames do livro didático, mas demanda “[...] outros conteúdos formadores baseados mais em habilidades e atitudes, [...] trabalho em equipe e à colegialidade verdadeira, [...] fatores da diversidade e da contextualização [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 29).

É importante lembrar que os saberes de um professor “[...] são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2002, p. 16).

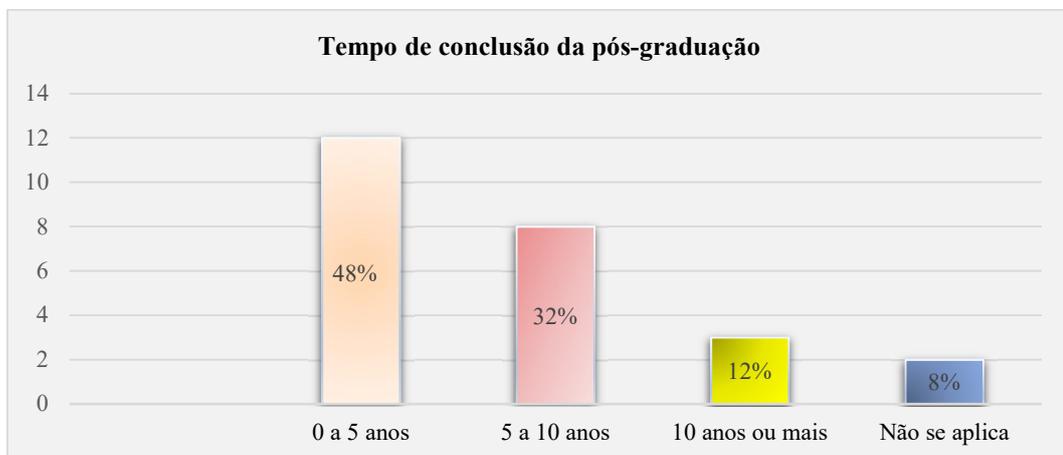
Esse saber plural vai de encontro aos objetivos do RCNEI que:

Explicitam intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor. Os objetivos auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos. [...] faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998a, v. 1, p. 47).

Desse modo, exigem-se do professor da EI estratégias pedagógicas intencionais para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e outros.

Ao serem indagadas quando (há quanto tempo) concluíram a pós-graduação, os números revelam que uma parcela significativa (8; 32%) das respondentes se especializaram entre 5 e 10 anos atrás. Esse dado sinaliza que foi um período em que muitos dos cursos ofertados, presencial e na modalidade a distância, eram custeados e/ou financiados pelo governo federal, de forma gratuita e por instituições públicas.

**Gráfico 5 - Tempo de conclusão do curso de Pós-Graduação**



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 5 sugere ainda que em função dos limitados investimentos públicos (atualidade) na área da Educação, muitos dos docentes (5; 20%) não têm buscado capacitação. Conseqüentemente, a prática em sala de aula pode ficar comprometida, tendo em vista a importância da formação continuada para o processo de ensino e aprendizagem, em especial, no âmbito da educação inclusiva.

**Gráfico 6 - Tempo de atuação profissional**



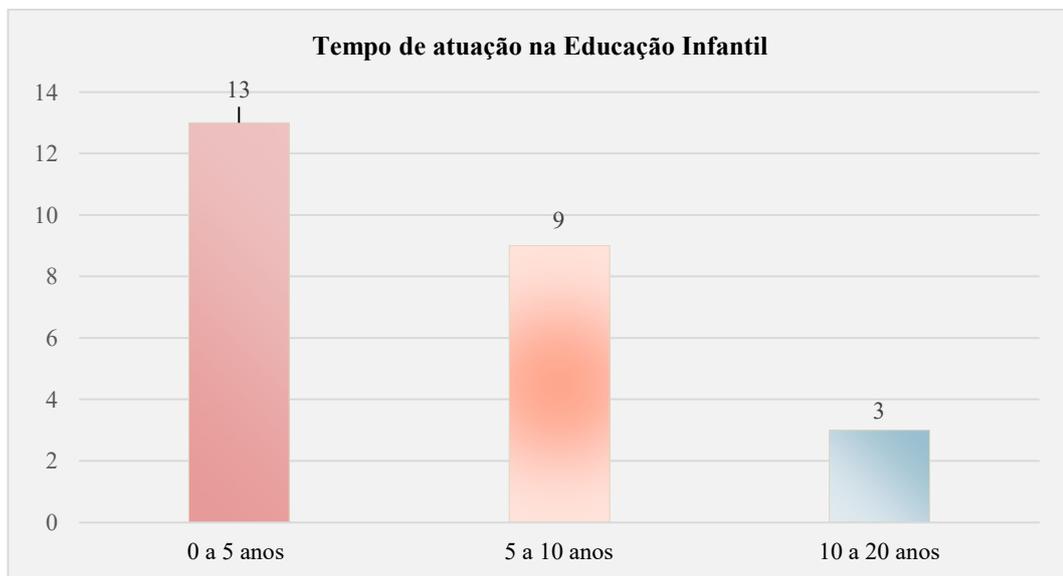
Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Quando questionadas acerca do tempo de atuação profissional, uma parcela significativa das entrevistadas atua como docentes entre 5 a 20 anos (16; 64%) e uma outra faixa atua há mais de 20 anos (3; 12%). Estes dados permitem inferir que elas já vivenciam há um certo tempo os caminhos da prática pedagógica e portanto, não estão no contexto escolar apenas com o apreendido durante a vida acadêmica.

**Gráfico 7 - Tempo de atuação na Rede Municipal de Trindade/GO**

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Em relação ao tempo de atuação enquanto educadoras na Rede Municipal de Trindade/GO, o gráfico 7 apresenta dados interessantes, em especial, a parcela de 10 a 20 anos (3, 12%), período que aproxima com a época em que concluíram a Especialização. O que sugere que o ingresso na rede ocorreu logo que terminaram a formação continuada.

**Gráfico 8 - Tempo de atuação na Educação Infantil**

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Quando indagadas sobre o tempo que atuam na Educação Infantil (gráfico 8), os dados revelam que uma parcela significativa ingressou nos últimos 10 anos. Isto é, presenciaram a

transição do Plano Municipal de Educação instituído em 2015, com vigência decenal.

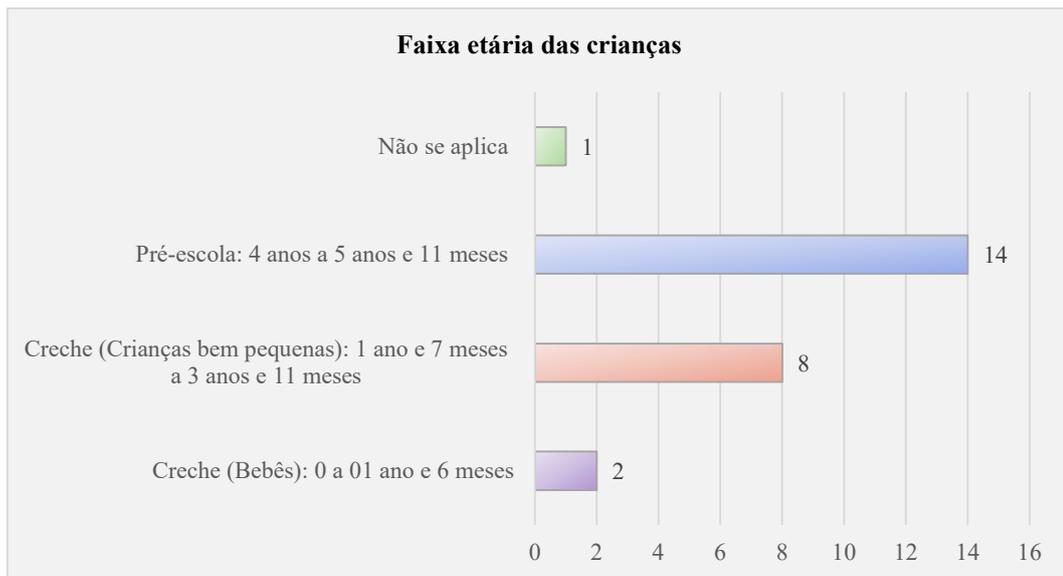
Após conhecer de forma detalhada os sujeitos deste estudo, apresentam-se na seção a seguir as particularidades do público atendido pelas interlocutoras desta pesquisa.

### 4.3 Os alunos assistidos com Necessidades Educacionais Específicas

Segundo a UNESCO (2015, p. 23) “[...] estima-se que haja entre 93 e 150 milhões de crianças com deficiências, o que aumenta o risco de serem excluídas da educação”.

Partindo desta premissa, busca-se verificar quem são as crianças com NEE atendidas pelas interlocutoras<sup>52</sup> desta pesquisa. No entanto, antes de adentrar nesta particularidade, apresenta-se inicialmente a faixa etária das crianças assistidas, como mostra o gráfico 9.

**Gráfico 9 - Faixa etária das crianças**



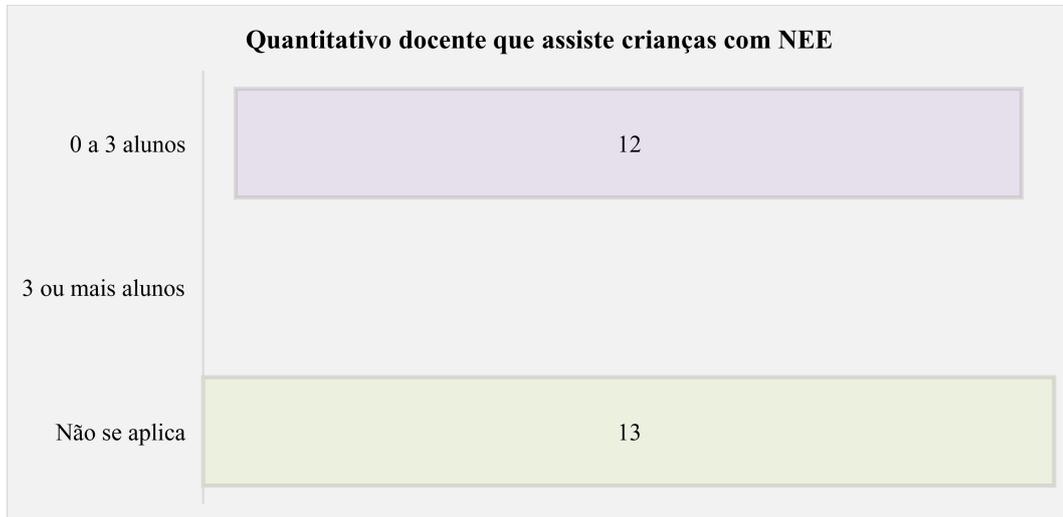
Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 9 detalha a faixa etária das crianças atendidas pelas interlocutoras participantes, tendo como referência expressiva a turma de quatro a cinco anos (14; 56%) que frequentam a pré-escola. Na sequência, as faixas que correspondem as crianças de zero a três anos (10; 40%) que são atendidas nas creches, ou seja, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's). Vale salientar que uma das docentes havia assumido recentemente a

<sup>52</sup> Docentes que atendem ou já atenderam, em algum momento da sua trajetória profissional, crianças com NEE.

coordenação escolar e por essa razão, não estava exercendo a prática em sala de aula com as crianças.

**Gráfico 10** - Quantitativo docente que tem crianças com NEE na turma



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Entende-se a partir deste gráfico 10 que há um público considerável de crianças que apresentam Necessidades Educacionais Específicas (NEE)<sup>53</sup>, levando em conta que doze das respondentes afirmaram ter em sua turma um quantitativo de até 3 alunos.

Aludindo às concepções de uma escola inclusiva, estas crianças devem ser tratadas

[...] na perspectiva de uma escola para todos, que não se reduzem a pessoas rotuladas por professores, ou por especialistas, que os condenam a categorizações e hierarquizações, impostas por aparatos psicológicos e pedagógicos (testes, provas, coeficientes, padrões de desenvolvimento, desempenho acadêmico, entre outros). Cada aluno é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal, que vai se definindo e transmutando a sua identidade (MANTOAN, 2011, p. 11).

Na escola inclusiva os alunos são sujeitos de direito. Ou seja, não devem ser rotulados a partir de suas necessidades, mas respeitados a partir de suas identidades. E ainda:

[...] garantir-lhes um AEE paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência. A escola comum não pode ser substituída pelo ensino especial na oferta do ensino acadêmico, pois este é complementar à formação do aluno

<sup>53</sup> De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação de Trindade/GO, atualmente estão matriculadas nas instituições escolares do município, 58 crianças com NEE sendo que destas, 6 crianças são atendidas no AEE.

com deficiência e trata primordialmente das limitações que a deficiência lhes acarreta quando estudam em turmas do ensino regular (MANTOAN, 2011, p. 31).

Para mapear as necessidades educacionais específicas trabalhadas na EI, da Rede Municipal de Trindade/GO, foi disponibilizado às participantes uma lista composta de sete tipos de necessidades educacionais (tabela 1) e elas puderam optar/escolher por mais de um quesito.

**Tabela 1** - Tipos de Necessidades Educacionais Específicas

<b>Necessidades Educacionais Específicas</b>	<b>Quantidade</b>
Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	14
Deficiência intelectual	8
Deficiência física	7
Deficiência auditiva	6
Altas habilidades ou superdotação	6
Deficiência visual	6
Deficiência múltipla	5

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

A tabela 1 apresenta dados interessantes: primeiro revela que a Rede Municipal de Educação de Trindade/GO tem como maior público de alunos com NEE aqueles que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Eles

[...] apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009, p. 1).

Esses sujeitos com TGD tiveram uma maior garantia de qualidade na escolarização com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo a APA (2002), a categoria TGD<sup>54</sup> refere-se aos transtornos que se caracterizam por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento, provocando um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo, o que afeta a sua adaptação social, educacional e de comunicação.

Em função destas particularidades a Lei n. 12.764/2012 menciona no artigo 3º, em seu

<sup>54</sup> “Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista” (ARAÚJO & NETO, 2014, p. 70).

parágrafo único, que em caso de necessidade “[...] a pessoa com transtorno do espectro autista<sup>55</sup> [...] terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, p. 2).

Em segundo lugar (tabela 1) destacam-se as crianças com Deficiência Intelectual que “[...] possuem condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações” (SANTOS, 2012, p. 937). Em relação a esse tipo de deficiência a escola tem se apropriado, em grande medida, do laudo clínico para planejar as práticas educacionais, deixando de considerar as particularidades da criança, afinal a inclusão

[...] não pode ser fruto de imposições aleatórias, mas um processo que o indivíduo concretiza em si mesmo, na interação e na convivência com os outros. Daí a importância e a necessidade do sujeito com necessidades especiais acreditar na possibilidade de construir uma autoimagem positiva, descobrindo-se como valor, cheio de potencialidades e dinamismo (PIRES, 2000, p. 55).

Vale lembrar que a deficiência intelectual refere-se a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas<sup>56</sup> (OMS, 1995).

Em terceiro lugar (tabela 1) destacam-se as crianças com Deficiência Física que exigem cuidados diferenciados, “[...] na medida em que os transtornos de controle do movimento e da postura e complicações associadas (vesicais, intestinais, musculoesquelético, entre outras) poderão interferir diretamente na independência e autonomia das mesmas” (MELO & FERREIRA, 2009, p. 123). Paralelamente, exige-se do ambiente escolar uma estrutura de acessibilidade, no que se refere a parte física e pedagógica (MELO & FERREIRA, 2009).

Empatados em quarto lugar (tabela 1) estão os alunos com Deficiência Auditiva, Altas Habilidades ou Superdotação e Deficiência Visual. Aos alunos com Deficiência Auditiva, recomenda-se que o processo de escolarização<sup>57</sup> e a aprendizagem aconteça por meio da Língua

---

<sup>55</sup> O transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V, 2014).

<sup>56</sup> Englobam as capacidades de linguagem, aquisição da informação, percepção, memória, raciocínio, pensamento etc., as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010).

<sup>57</sup> O Decreto n. 5.626/2005 garante às pessoas com surdez/deficiência auditiva o direito à Educação Bilíngue. Educação esta que considera a LIBRAS como língua natural e a Língua Portuguesa como segunda língua, para a aquisição da leitura e escrita. No entanto, mesmo sendo um direito, esta realidade não se faz presente no contexto escolar, pois percebe-se alunos concluindo o ensino médio sem o domínio da leitura e da escrita, ou muitas vezes analfabetos na segunda língua (Moret & Mendonça, 2016).

## Brasileira de Sinais - LIBRAS<sup>58</sup> e da Língua Portuguesa.

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (BRITO, 2010, p. 2).

A Libras possui cinco parâmetros formativos: “[...] a configuração da(s) mão(s); o ponto de articulação; o movimento; a orientação/direcionalidade e a expressão facial e/ou corporal” (FELIPE & MONTEIRO, 2007, p. 21-23). Ou seja, é uma língua que desenvolve processos articuladores que abrange partes do corpo<sup>59</sup> passíveis de movimentos nos quais, integrados aos demais formam um contexto de significados, com grande riqueza de sentimentos, emoções etc.

O Decreto n. 5.626/2005 preconiza em seu artigo 22<sup>60</sup> que as instituições de ensino devem se organizar para a inclusão dos alunos surdos<sup>61</sup> ou com deficiência auditiva, dispondo de professores bilíngues<sup>62</sup>. Todavia,

[...] a formação de professores para inclusão das pessoas surdas, estabelecido pelo Decreto 5.626/05, tem se mostrado insuficiente para preparar o professor para ser, de fato, bilíngue e munido de conhecimentos necessários para atender às necessidades

---

<sup>58</sup> Art. 3. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

<sup>59</sup> Durante o processo de comunicação, a Língua Brasileira de Sinais utiliza além das mãos, outras partes do corpo, tais como a cabeça, a face e o tronco.

<sup>60</sup> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º. São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo [...]” (BRASIL, 2005).

<sup>61</sup> Art. 60-A. § 2. “A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida [...]” (BRASIL, 2021).

<sup>62</sup> A proposta de inclusão escolar dos alunos surdos/deficiência auditiva prescreve a necessidade de professores bilíngues. No entanto, mesmo a LIBRAS sendo uma disciplina curricular obrigatória para os cursos de formação de professores (Decreto n. 5.626/2005), com carga horária média de 55 horas, ela oferece apenas conhecimentos introdutórios, portanto, não é suficiente para capacitar os futuros docentes para atuarem no processo de escolarização dos alunos surdos (QUADROS & CAMPELO, 2010).

dos alunos surdos e, por desconhecimento, o professor exclui-se desse processo, transferindo para o tradutor/intérprete a responsabilidade pelo aprendizado desses alunos (PIRES, 2018, p. 81).

Frente a esta constatação, percebe-se o quanto a formação continuada do professor torna-se uma ferramenta imprescindível para auxiliar no processo de aprendizagem das crianças no contexto educacional inclusivo.

No que se refere aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, estes são alunos precoces, que têm habilidades e potenciais (talento, criatividade e etc.) diferenciados perante as demais crianças da mesma idade, mas que nem sempre são percebidos pelas instituições de ensino, fator que compromete diretamente à aprendizagem (PÉREZ & FREITAS, 2011).

Já os alunos que apresentam Deficiência Visual são aqueles que possuem pouca ou nenhuma capacidade de enxergar, usam lentes corretivas ou aproveitam os resíduos de visão no seu dia-dia. Caracterizando a cegueira, a baixa visão e a visão subnormal (FRÓES, 2015).

Por fim (tabela 1) aparecem as crianças com Deficiência Múltipla. Este tipo de deficiência pode ser conceituada por um conjunto de duas ou mais deficiências (de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social) associadas (BRASIL, 2006).

Todas as necessidades educacionais específicas (tabela 1) elencadas e mapeadas na EI do município de Trindade/GO demandam: suporte pedagógico oferecido no AEE, conhecimento teórico com fins de fundamentar a prática docente para que promovam o desenvolvimento desses alunos, metodologias de ensino específicas, planejamento educacional personalizado. E ainda, tecnologia assistiva “[...] que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação da pessoa com deficiência, [...]” (BRASIL, 2007, p. 3). Isso porque o referido público demanda complexidade do trabalho pedagógico, habilidades específicas e outras particularidades. Consequentemente, para atendê-lo, faz-se necessário investimento na formação docente para responder qualitativamente na escola inclusiva.

Isto posto, a próxima seção evidencia como as interlocutoras concebem a Educação Inclusiva e como o processo de inclusão das crianças com NEE tem se configurado nas unidades escolares do município.

#### **4.4 Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na Educação Infantil**

Segundo o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2000-2015),

o acesso de crianças com deficiências à escola é muitas vezes “[...] limitado pela falta de entendimento sobre as diferentes formas de debilidades e as necessidades específicas das crianças nesses contextos, pela falta de formação dos professores e de infraestrutura física, além de atitudes discriminatórias [...]” (UNESCO, 2015, p. 23).

Partindo dessa perspectiva, buscou-se verificar as concepções a respeito do tema *Educação Inclusiva*, considerando a ótica das interlocutoras<sup>63</sup> atuantes na Rede Municipal de Ensino de Trindade/GO.

Primeiramente, observou-se que algumas das entrevistadas tiveram dificuldade em explicar, atribuindo a *Educação Inclusiva* frases vagas que remetem ao termo desenvolvimento, todavia, sem delimitá-lo com clareza e objetividade:

*De extrema importância para o desenvolvimento da criança (Maria Cecília, Regente, 2021).*

*É muito importante a inclusão no desenvolvimento da criança (Maria Vitória, Regente, 2021).*

*Faz necessário que muitos professores compreendam a verdadeira educação inclusiva (Maria Carolina, Regente, 2021).*

Percebe-se uma certa falta de clareza sobre os princípios do ideário da educação inclusiva: o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades; o que não significa um “um modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito à aprendizagem e o direito à participação (CARVALHO, 2009; OLIVEIRA, 2010, SOUZA, 2019).

Em contrapartida, a maioria das entrevistadas concebem a Educação Inclusiva associada ao preconizado a sua legislação concernente:

*Incluir a criança no ambiente escolar, para que se sinta segura e alcance êxito no seu desenvolvimento cognitivo e intelectual (Maria Alice, Regente, 2021).*

*Promover uma base para a criança desenvolver as habilidades de aprendizagem, enfatizando o social, ético, cidadania, lúdico, afetividade e cognitivo. No qual irá trazer benefícios, crescimento e desenvolvimento para toda a vida da criança (Maria Beatriz, Regente, 2021).*

*Educação Inclusiva em meu ver, é possibilitar a criança/aluno meios para que ela participe ativamente do processo de aprendizagem, mas respeitando suas limitações e buscando aperfeiçoar suas habilidades. Incluir vai muito além de atender apenas as necessidades de uma criança com alguma deficiência. Incluir é olhar para a criança como um todo, considerando suas necessidades, seus anseios, sua história,*

---

<sup>63</sup> Nesta dissertação as respostas das docentes estão grafadas conforme constam no questionário.

*sua cultura, seu meio social. É olhar para as partes e ao mesmo tempo olhar para o todo. É buscar respeitar as limitações, porém sem deixar de abrir caminhos para as descobertas, para a aprendizagem. É ver a criança com alguma deficiência como parte do grupo. E o grupo ver essa criança como um membro seu (Maria Helena, Regente, 2021).*

*A educação inclusiva tem uma responsabilidade muito grande nesses últimos tempos uma vez, que possibilita uma educação de qualidade com maior preparação dos professores e equipe educacional para receber as crianças com necessidades especiais, além de possibilitar a socialização, a participação e a inclusão dessas crianças nas escolas. Possibilitando o direito de acesso e trabalhando o respeito com todos. Uma vez que considero que todos nós temos uma necessidade especial que precisamos de ajuda em algum momento (Maria Julia, Regente, 2021).*

As falas acima demonstram que incluir não se limita ao acesso à escola, mas que esta escolarização oportuniza a criança benefícios que perpassam pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo, socialização e outros. Por serem alunos, muitas vezes até “rotulados” e não se adequarem a “normalidade”, cada um possui necessidades pontuais que merecem/devem ser consideradas num contexto inclusivo.

Isso significa dizer que a escola inclusiva é um espaço educacional de todos: sentimento de pertencimento; maior qualidade de educação para todos e combate a todas as formas de discriminação. Com isso procura-se garantir ocasiões de múltiplas interações nos ambientes das creches e pré-escolas, não excluindo de forma alguma a criança com necessidades educacionais específicas, de modo que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender com as contribuições de cada um de seus colegas, em uma relação de alteridade (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2010; SOUZA, 2019).

Algumas interlocutoras destacaram:

*Ainda estamos caminhando nesse processo, apesar de se tratar a educação como inclusiva, vejo que em muitas instituições não tem suportes necessários para cumprir com a acessibilidade a todos (Maria Laura, Regente, 2021).*

*Acredito que nem todos os profissionais estão preparados, falta conhecimento (Maria Flor, Regente, 2021).*

*Um desafio com tentativas pois falta principalmente o tempo exclusivo ao educando, material adequado, espaço, professores e auxiliar qualificado (Maria Clara, Regente, 2021).*

A fala destas docentes chama atenção ao pontuarem sobre a falta de suporte necessário para o cumprimento do recurso da acessibilidade física e pedagógica, elementos básicos para a inclusão. Além disso, agrega a estes o despreparo de alguns profissionais no que concerne ao processo inclusivo.

Constata-se então, a partir destas sinalizações, que o processo de escolarização das

crianças só será facilitado na medida em que

[...] sejam garantidas às escolas as condições institucionais e materiais necessárias para o desenvolvimento do processo de escolarização de todos os alunos; seja propiciada ao professor a qualificação profissional e as condições materiais que lhe possibilitam distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender que os alunos apresentam em uma mesma sala [...] (TIBALLI, 2016, p. 158).

Ao serem indagadas sobre a legislação que versa sobre a Educação Inclusiva, apenas uma participante disse não conhecer, como mostra o gráfico 11 a seguir.

**Gráfico 11 - Conhecimento legal da Educação Inclusiva**



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 11 revela que praticamente todas as entrevistadas (24; 96%) dizem conhecer a legislação da Educação Inclusiva. Isso significa que sabem que a educação inclusiva deve ser entendida para além da educação especial, pois ela prima por uma educação pautada pela igualdade de oportunidades e também pela equidade, ou melhor, uma escola que oportunize aos alunos com NEE não somente possibilidade de acesso, mas que este acesso seja garantido por meio de recursos e metodologias que contribuam em seu processo formativo.

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. Em decorrência, fazem jus à equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, com êxito, na escola, buscando-se ultrapassar seus limites, até porque desconhecemos a extensão da potencialidade humana! Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. A isso chamamos de equidade que, no fundo, reconhece as diferenças individuais e a importância do trabalho na diversidade, com espírito democrático, isto é, plural (CARVALHO, 2009, p. 16-17).

Quando questionadas se a escola onde atuam está preparada para atender os alunos com NEE, os números revelados são contraditórios: 44% disseram que sim e 56% destacaram que não. Essa diferença pode ser explicada já que nem todas as professoras participantes possuem alunos com NEE, ou seja, apenas doze respondentes (48%) afirmaram ter em sua turma um quantitativo de até três alunos, como mencionado anteriormente no gráfico 10.

**Gráfico 12** - Escola apta a atender alunos com NEE



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Considerando o gráfico 12, em especial, o quantitativo de respondentes que afirmaram que a unidade escolar em que trabalham está apta a atender as crianças com NEE (11; 44%), subentende-se que o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento escolar estão garantidos e os alunos são colocados em um patamar de sucesso e de igualdade. E ainda, que há subsídios suficientes para incentivar o desenvolvimento das potencialidades. Nesse processo, a prática fomenta o fazer, assim os professores provam “[...] a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 51).

Contudo, considerando o outro percentual (14; 56%) apontado, faz-se necessário mencionar as colocações de Mittler (2003, p. 236) que asseveram a importância de

[...] uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos [...]. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

E também, as observações de Drago (2014, p. 19):

A escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural.

Destarte, percebe-se o quanto é relevante ter um ambiente escolar propício a atender as necessidades de todos os alunos, ou seja, um ambiente inclusivo que oportunize o aprendizado e seja transformador na vida dos educandos, possibilitando-os a exercerem dignamente sua cidadania.

Ao serem perguntadas sobre o envolvimento da gestão escolar (diretores, coordenadores) no que se refere a inclusão, as respondentes foram unânimes em dizer que 100% dos gestores atuam favoravelmente em direção ao processo inclusivo. Isso revela que:

Uma nova escola é perfeitamente possível, porque muitos são os professores que, apoiados pelas famílias e assessorados por seus diretores e supervisores, estão acreditando em outros modos de pensar a educação e de fazê-la acontecer na sala de aula, onde cada um tem a sua identidade respeitada e onde velhas práticas possam ser transformadas em novas oportunidades de aprendizagem, para todos os alunos, mais ou menos deficientes (SARTORETTO, 2011, p. 82).

Esse envolvimento faz toda a diferença, pois promove novas oportunidades de aprender. Visto que a escola inclusiva contempla a todos, além disso, ela “[...] direciona-se para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e procedimentos cooperativos, auxilia o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo que independe de suas características físicas” (DRAGO, 2014, p. 78).

Se há o envolvimento da gestão escolar em favor da inclusão, foi perguntado às docentes se no planejamento das aulas todos os alunos são incluídos, inclusive os que apresentam NEE.

**Gráfico 13** - Planejamento inclui todo alunado

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 13 mostra que as docentes (21; 84%) conseguem durante o planejamento das suas aulas, contemplar todos os alunos da turma, independentemente de suas especificidades educacionais. Isso significa que as atividades são pensadas e articuladas também a cada NEE, de forma que a dinâmica das aulas vai contribuindo para a inserção de todo o alunado. Assim, o professor não se limita ao falar, ao ditar, ao copiar, mas

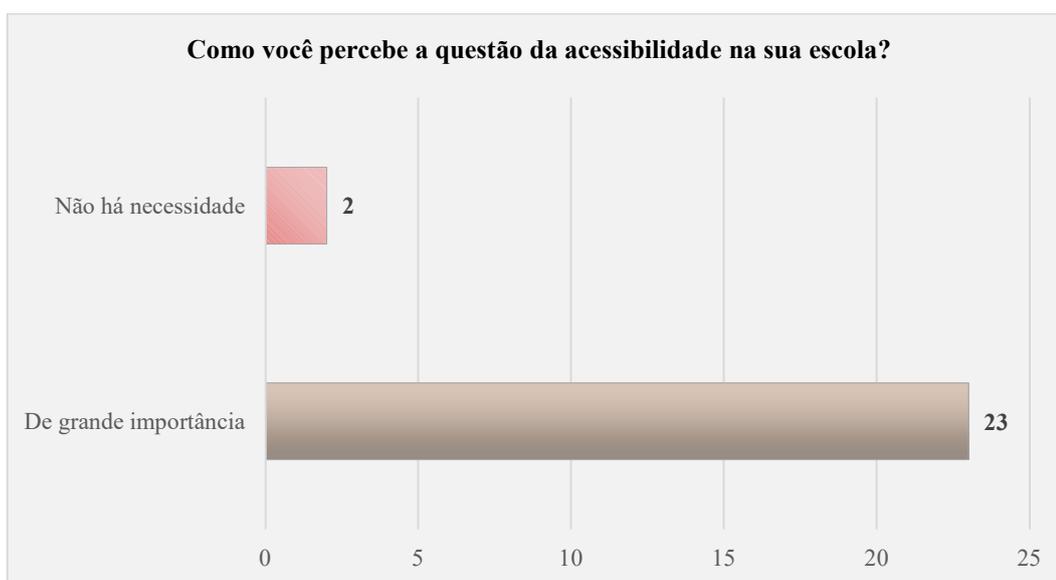
[...] partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula; trata-se de um profissional que reúne humildade com empenho e competência para ensinar. O ensino expositivo foi banido de sua sala de aula, na qual todos interagem e constroem ativamente conceitos, valores, atitudes. Esse professor arranja e explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue aprender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração (MANTOAN, 2011, p. 65).

Esse saber compartilhado favorece o aprender porque ao “[...] aproximar as crianças das produções humanas em toda a sua complexidade, recortando, porém, aquilo que pode fazer sentido para elas é que vai fazê-las avançar nos conhecimentos que já possuem, [...]” (ORTIZ, 2011, p. 54). Além disso, o compartilhar dos saberes valoriza o que a criança sabe e o que ela produz, desafiando-a construir e estabelecer “[...] relações e hipóteses [...], organizando esses saberes de forma significativa, criativa e pessoal, fará com que o terreno fértil da Educação Infantil seja de fato semeado e produza a substância cultural de que as crianças precisam e têm direito” (ORTIZ, 2011, p. 57).

Ao considerar no planejamento a realidade sociocultural do aluno, o interesse é despertado, as curiosidades surgem e a vontade de aprender cresce (FREIRE, 1987).

Ao serem questionadas em relação a questão da acessibilidade (gráfico 14), (23; 92%) das respondentes disseram que esta constitui um elemento importantíssimo. Percebe-se então, a partir desta sinalização docente, que a acessibilidade é reconhecida como um “recurso” facilitador da inclusão, pois possibilita ao aluno com NEE condições de acesso ao espaço escolar, a comunicação, a utilização de materiais didático-pedagógicos e outros, enfim, oportuniza a aprendizagem e a convivência no cotidiano social.

**Gráfico 14 - Relevância da acessibilidade na escola**



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Neste sentido, vale reforçar o conceito de acessibilidade constante no Decreto n. 5.296/2004, em seu artigo 8, inciso I:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 2).

Levando em conta os dados apontados acima (gráfico 14), observa-se que apenas duas participantes mencionaram que a acessibilidade não constitui um elemento de necessidade na escola onde atuam. Vale lembrar que, mesmo que suas escolas não atendam alunos com NEE, certamente ela recebe o mais variado público, dentre eles, pessoas com deficiência.

Outra pergunta feita às participantes foi saber acerca das experiências anteriores à Educação Infantil Inclusiva. Os dados desta pergunta estão sistematizados na tabela 2.

**Tabela 2** - Experiências antes de atuar com a Educação Infantil Inclusiva

<b>Experiências</b>	<b>Quantidade</b>
Em outras séries	13
Estágios durante a graduação	5
Participação em cursos/eventos sobre educação inclusiva	4
Não se aplica	3

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

A tabela 2 mostra que (13; 52%) das entrevistadas já tinham experiência profissional na Educação Inclusiva por ter atuado em outras séries, enquanto (5; 20%) apenas com vivências promovidas ao longo do estágio da graduação. Isto é, ambas as experiências se deram no cotidiano escolar, na prática em sala de aula. E ainda, (4; 16%) tiveram conhecimento ao longo da formação (cursos na área), ou seja, no campo teórico, e (3; 12%) não se aplica, ou melhor, pressupõe que não tiveram muito contato com a temática.

Esse dado observado ao longo da pesquisa ajuda a pensar que o início na docência representa

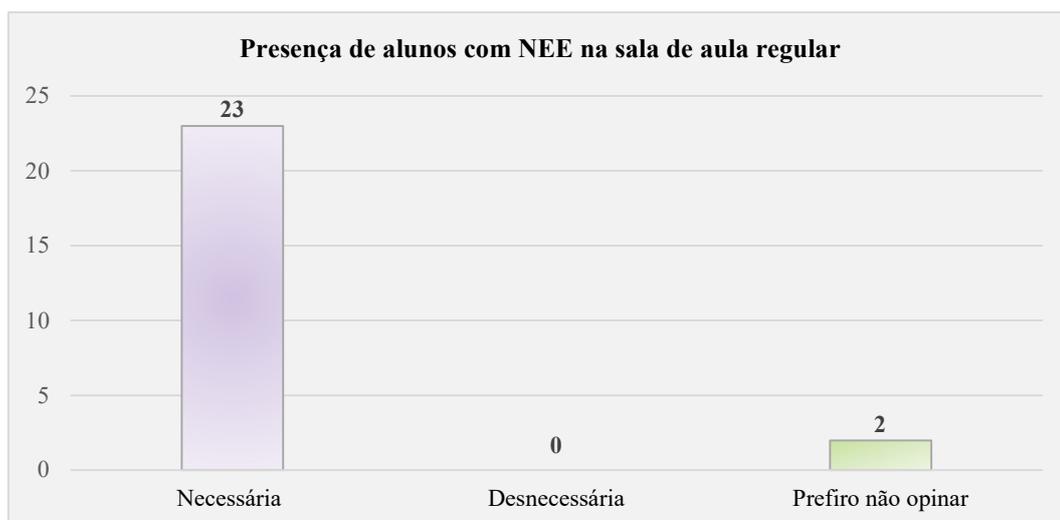
[...] também uma fase crítica em relação as experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda, “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2002, p. 82).

E ainda, instiga indagar se o tempo destinado aos estágios não possibilitou experiências iniciais com a realidade escolar, visto que “[...] a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2002, p. 261).

Além disso, há uma partilha de saberes entre os profissionais docentes,

[...] através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. [...] As reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas (TARDIF, 2002, p. 53).

Ao serem perguntadas a respeito da presença dos alunos com NEE na sala de aula regular, (23; 92%) das respondentes consideraram necessária, enquanto que (2; 8%) preferiram não opinar.

**Gráfico 15** - Presença de aluno com NEE em sala de aula regular

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Ao destacarem tal necessidade, conforme mostra o gráfico 15, significa dizer que as referidas professoras estão conscientes do papel social da diversidade, e ainda, sabem da importância das relações interpessoais na construção de seres mais humanos.

[...] As crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas [...] e também habilidades da vida diária, de comunicação e sociais [...] através das interações com seus pares. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais. [...] embora uma criança com deficiência possa não ser capaz de absorver todo o currículo da educação regular, ela pode beneficiar-se das experiências no ambiente educacional regular [...]. As pessoas com deficiência ficam preparadas para a vida na comunidade quando são incluídas nas escolas e nas salas de aula (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 23).

Neste sentido, percebe-se a indispensável presença de todas as crianças, sem exceções, no contexto regular de ensino, pois possibilitam as interações, o aprender juntos, oportunizando não apenas a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas a experiências singulares que certamente são levadas por toda a vida.

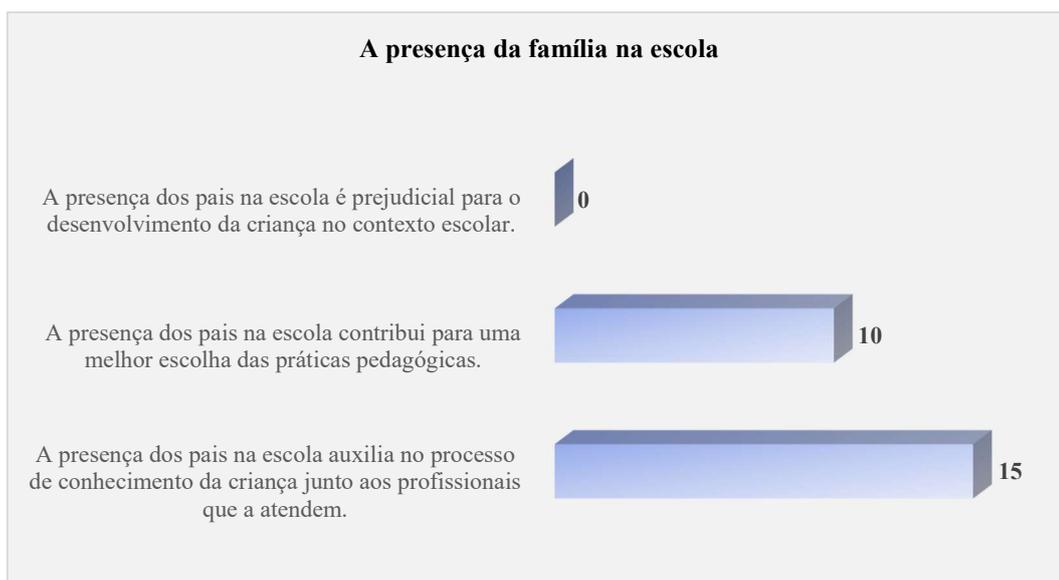
**Gráfico 16** - Escola está aberta à recepção dos alunos da inclusão

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Quando questionadas se a escola em que atuam está aberta para a recepção dos alunos da inclusão (gráfico 16), (21; 84%) das respondentes afirmaram que sim. Infere-se, a partir desta sinalização docente, que as instituições de ensino do município de Trindade/GO investem no sentido de contribuir para a

[...] construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos tem possibilidade de aprender frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2011, p. 61).

Na perspectiva de saber a contribuição da família no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, as respondentes afirmaram que esta parceria é de grande relevância, tanto no sentido de favorecer o conhecimento em relação à criança quanto cooperar na escolha das melhores práticas pedagógicas, conforme assinala o gráfico 17.

**Gráfico 17 - A presença da família na escola**

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 17 mostra que (15; 60%) das respondentes consideraram a família como uma aliada na construção do processo de conhecimento fomentado pela escola. Ou seja, as educadoras reconhecem a importância do trabalho conjunto, porque esta parceria “[...] família e escola/creche, juntas, podem promover situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que realmente vão ao encontro das necessidades e demandas das crianças de ambas as instituições” (BHERING & DE NEZ, 2002, p. 63-64).

Complementando, (10; 40%) mencionaram que a presença da família no contexto escolar contribui para uma melhor escolha das práticas pedagógicas para o atendimento das crianças com necessidades educacionais específicas. O que permite inferir a necessidade contínua de se criar e estabelecer projetos que envolvam a família/escola no intuito de fortalecer os laços. Visto que,

[...] a interação entre a criança pequena com deficiência, sua família, a instituição de Educação Infantil e a Educação Especial é de extrema relevância. Acredita-se que, em uma maior interação, os diferentes cuidadores têm a oportunidade de conhecer melhor a criança, estabelecendo critérios educativos comuns, discutindo modelos de intervenção, melhorando a relação com a criança e tornando mais claras as especificidades na função educativa de cada um (SOUZA, 2019, capítulo 1).

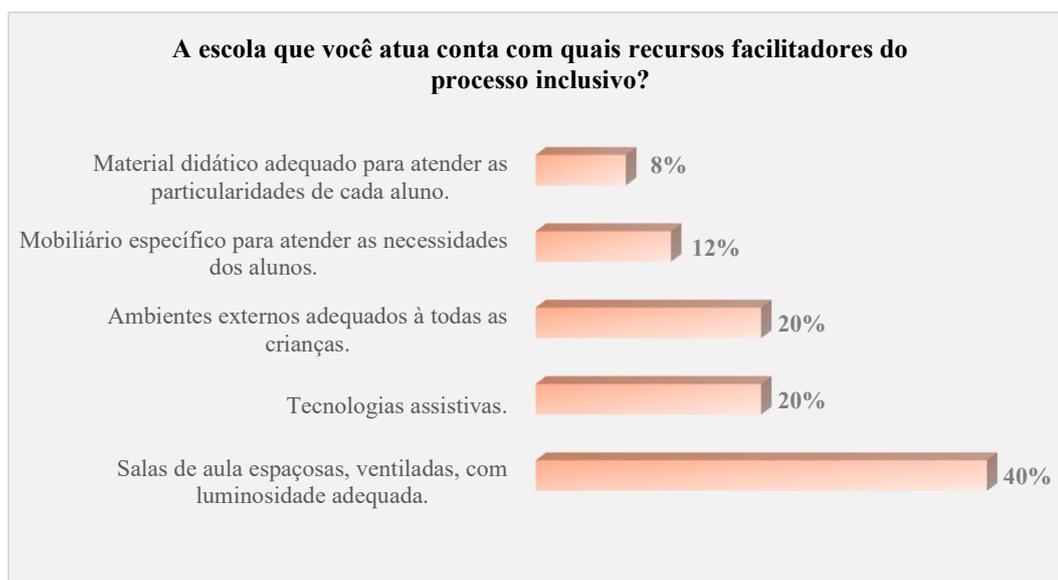
Desse modo, é salutar promover a interação entre estas instituições, para conjuntamente/continuamente falarem a mesma língua. Em outras palavras, é fundamental estreitar a parceria com a família, pois é ela quem informará o histórico e a condição da criança:

Diagnósticos precisos são importantes e devem ser respeitados, principalmente se puderem orientar a melhor forma de atender às necessidades do aluno, mas não podem ser confundidos com rótulos e principalmente não devem servir para reduzir o aluno a determinada condição, como “o autista”, “o deficiente mental”, “o TDAH”, “o dislexo”, entre outros. [...] Sempre que possível, os profissionais que acompanham o aluno e seus familiares devem ser contatados para ampliar a possibilidade de conhecimento da situação e de verificação de possibilidades reais de atendimento às necessidades apresentadas e respeito às especificidades do aluno e de seus familiares (EMÍLIO & CINTRA, 2011, p. 85-86).

Esse diagnóstico apresentado pela família contribui diretamente no planejamento da prática pedagógica direcionada aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Quando questionadas sobre os recursos ofertados pela escola para o processo inclusivo, foi disponibilizado às participantes uma lista composta de cinco tipos de recursos (gráfico 18) e elas puderam optar/escolher por quantos quisessem.

**Gráfico 18** - Recursos facilitadores para a inclusão



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 18 mostra que a infraestrutura (salas de aula e ambientes externos) tem sido recurso facilitador do processo inclusivo de alunos com NEE. Apesar de serem fundamentais não conseguem por si só garantir a inclusão. Agora se observa que o material didático representa um percentual de 8%, o que leva a indagar: esse quantitativo não compromete suas escolhas a proposta a desenvolver? Já que os materiais didáticos, como os jogos educativos, por exemplo,

Estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado - calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por iniciá-la em

conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas (IDE, 2008, p. 102).

Isso significa que com limitados recursos pedagógicos dificilmente consegue-se favorecer o desenvolvimento individual do educando com NEE.

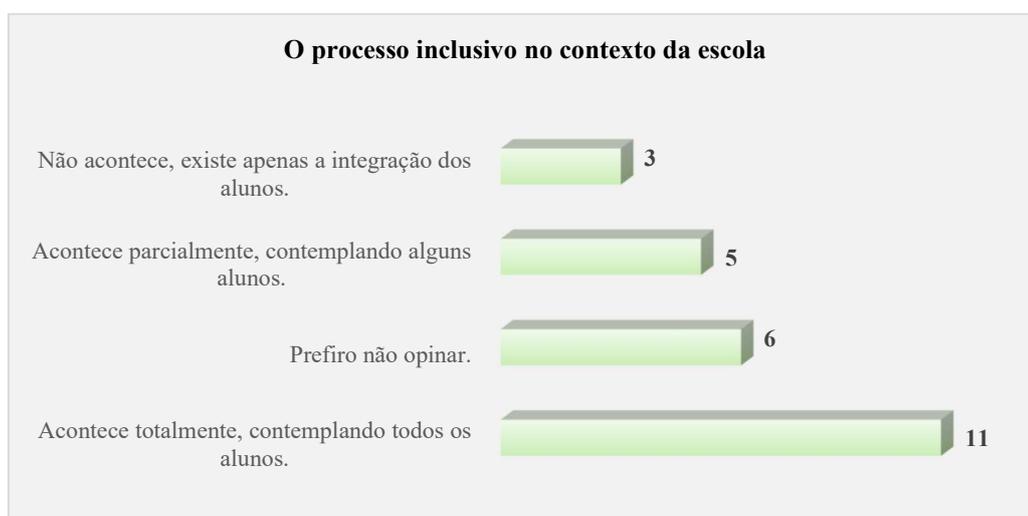
Em relação ao mobiliário, o percentual ficou em 12%. Enquanto recurso de acessibilidade, o mobiliário adequado/adaptado ao aluno com NEE constitui um meio fundamental porque assegura condições de acesso e aprendizagem, conforme preconizado pela legislação (BRASIL, 2008).

No que se refere à Tecnologia Assistiva, segundo as respondentes corresponde a 20%, ou seja, esse recurso favorece à aprendizagem, podendo ser todo recurso que “[...] proporcione a ampliação das habilidades, autonomia e maior qualidade de vida. [...] incorpora metodologias, estratégias, práticas e serviços. Desse modo, ela é classificada de acordo com os objetivos funcionais a que se destina” (ROCHA & PAIVA, 2015, p. 54).

Neste sentido, a tecnologia assistiva sinaliza caminhos e perspectivas, pois é considerada como instrumento mediador a partir da oferta de recursos para o “empoderamento” dos educandos com necessidades educacionais específicas, oportunizando melhor comunicação, mobilidade, inclusão, acessibilidade e outros.

Outra indagação feita às interlocutoras foi sobre o processo inclusivo no contexto escolar, como assinala o gráfico 19.

**Gráfico 19** - Processo inclusivo no contexto escolar



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

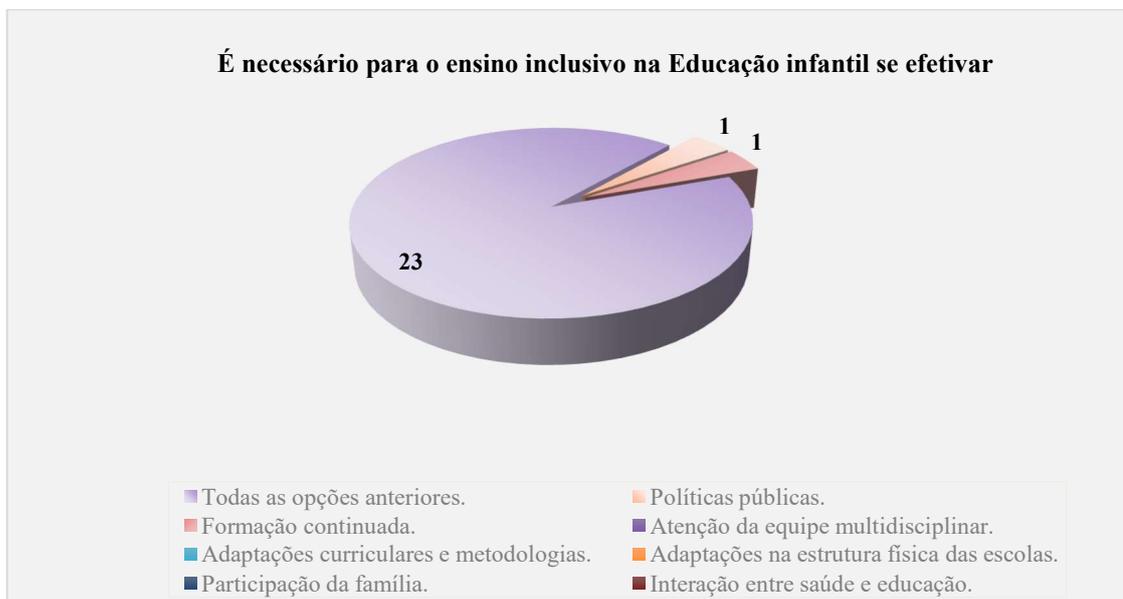
O gráfico 19 mostra que o processo inclusivo se estabelece a partir das várias leituras: (11; 44%) acreditam que a inclusão acontece e contempla todo o alunado; (5; 20%) interpretam que acontece parcialmente e atinge alguns alunos; (3; 12%) disseram que a inclusão não acontece, ocorre apenas a integração entre alunos com NEE e regulares e um número significativo (6; 24%) não opinou, ou seja, não disseram se a inclusão acontece ou não na escola.

[...] não cabe mais questionar se a criança deve estar no ensino regular ou na escola especial, mas de assumir que se ela está usufruindo de seu direito à educação, então que se realize um projeto educacional que consolide este direito com dignidade. E este projeto não pode desconsiderar a construção de uma concepção de educação e de escola inclusiva que seja comum em objetivos, sensível e atrelado às discussões tanto do papel do professor, quanto do gestor, das famílias, da criança e de tantos outros sujeitos envolvidos. Nesta construção devem ser trabalhados conceitos como diferença, alteridade, diversidade, igualdade, equidade, identidade, subjetividade, por exemplo, e não apenas métodos e diagnósticos (SOUZA, 2019, capítulo 6).

Independente de ser educação especial ou regular a criança deve ser tratada com respeito e dignidade. Cabe ao professor trabalhar a diversidade começando pelo “[...] reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar” (CARVALHO, 2014, p. 23).

Ao ser perguntado: o que é necessário para o ensino inclusivo na Educação Infantil se efetivar, foi disponibilizado às participantes uma lista composta de oito itens (gráfico 20) e elas puderam optar/escolher por quantos quisessem.

**Gráfico 20** - O que é necessário para a inclusão acontecer



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 20 mostra que a maioria respondeu (23; 92%) que é um conjunto de ações articuladas que precisam ser sistematizadas para promover a inclusão na EI, como mostra a figura a seguir:

**Figura 5 - Ações para a Inclusão na Educação Infantil**



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

É notório que sem a efetivação de políticas públicas<sup>64</sup>, a educação inclusiva não toma forma e nem se legitima no contexto educacional.

E dentro da unidade escolar há outros elementos que precisam dialogar para que o todo funcione: a equipe multidisciplinar tem um papel fundamental, a escola precisa de adaptações na infraestrutura (rampa, piso tátil, banheiros adaptados, mobiliário adequado, etc.), os professores necessitam de formação continuada para dar conta de atender as especificidades inerentes aos alunos com NEE. Ao mesmo tempo faz-se necessário readaptar o currículo e as metodologias. Paralelamente, estreitar relações intersetoriais entre saúde e educação, e ainda, contar com o apoio da família no processo formativo proposto.

Quando perguntadas sobre o papel da interação<sup>65</sup> junto às crianças com NEE, as respondentes foram unânimes (25; 100%) em dizer que a interação com outras crianças favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo, bem como contribui no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja,

É na interação social que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade. Talvez o primeiro deles seja o próprio seio materno. A necessidade e o desejo de decifrar o universo de significados que a cerca leva a criança a coordenar ideias e ações a fim de solucionar os problemas que se apresentam (MACHADO, 2004, p. 28).

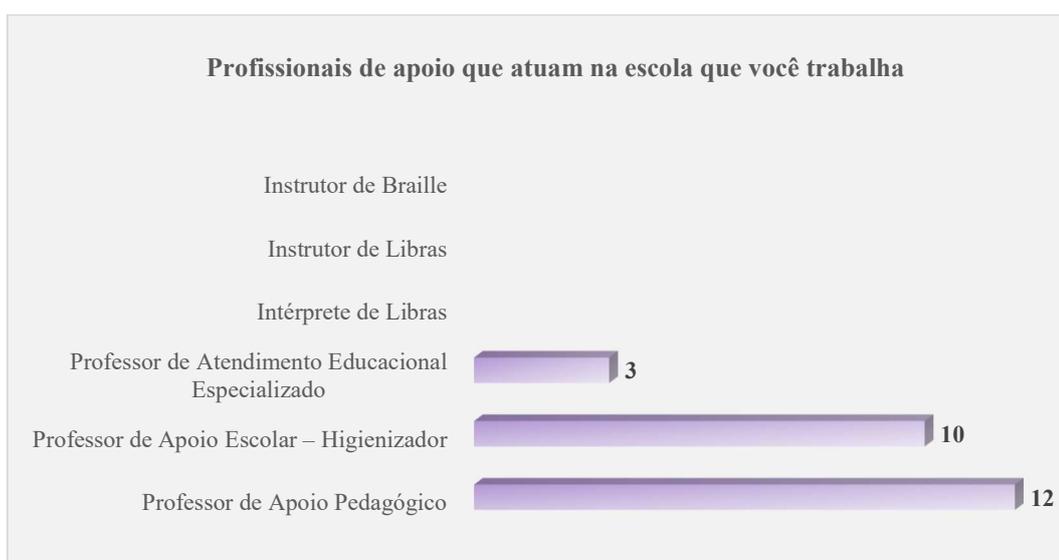
<sup>64</sup> “[...] totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (SEBRAE, 2008, p. 5).

<sup>65</sup> “[...] se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros” (TARDIF, 2002, p. 166).

A interação tem papel importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem. E cabe ao professor promovê-la e mediá-la.

Em busca de conhecer quem são os profissionais de apoio que dão suporte a EII, foi disponibilizado às participantes uma lista composta de seis profissionais (gráfico 21) e elas puderam optar/escolher por quantos quisessem.

**Gráfico 21** - Profissionais de apoio na escola



Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

O gráfico 21 revela que as escolas onde atuam as interlocutoras desta pesquisa contam com três tipos de profissionais de apoio: escolar higienizador (10; 40%), de AEE (3; 12%) e pedagógico (12; 48%). Comparando estes dados com o gráfico 18 observa-se que dentre os recursos de apoio, a Tecnologia Assistiva corresponde a 20% e faz parte das salas de AEE.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Secretaria de Educação de Goiás<sup>66</sup>, os profissionais apontados pelas docentes têm entre suas principais funções:

O Profissional de Apoio Escolar - Higienizador deverá atender o estudante com deficiência que apresenta dificuldade ou limitação na locomoção, higienização pessoal e na alimentação, principalmente nos intervalos escolares, incluindo recreios e eventos extra-classe (GOIÁS, 2020, p. 134).

O Professor de Atendimento Educacional Especializado - AEE deverá “[...] subsidiar as atividades pedagógicas das unidades educacionais a partir de atividades de formação continuada, orientando os Professores Regentes no que se refere ao processo ensino aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; [...] atender aos estudantes, [...], atentando para o fato de que este atendimento não deverá consistir em uma aula de

<sup>66</sup> Diretrizes estabelecidas para os anos de 2020 a 2022.

reforço, mas na complementação e/ou suplementação dos conteúdos mediados na sala de aula comum” (GOIÁS, 2020, p. 131-132).

O Profissional de Apoio Pedagógico deverá “[...] atuar em sala de aula, atendendo os estudantes que possuem deficiência intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Além de colaborar pedagogicamente com o Professor Regente junto aos estudantes com limitações motoras, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, bem como, altas habilidades/superdotação (GOIÁS, 2020, p. 134).

Percebe-se, a partir das atribuições elencadas acima, o quanto estes profissionais e todos os demais (gráfico 21) são importantes no processo de inclusão das crianças com NEE no contexto escolar regular. E ainda, o quanto a formação continuada destes profissionais se faz necessária, pois esta permite aos docentes/colaboradores ofertar um trabalho com mais qualidade, principalmente no que se refere a utilização das tecnologias assistivas e no conhecimento e suporte às especificidades dos alunos.

Corroborando, Imbernón (2010, p. 81) destaca que “[...] o desenvolvimento de todos os educadores e colaboradores de uma instituição de ensino [...] melhoram a situação laboral, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores envolvidos com a educação”.

Um questionamento feito às participantes foi saber como se desenvolve/operacionaliza o processo de inclusão (crianças com NEE) na escola onde atuam. As respostas foram diversificadas.

Associaram o processo de inclusão ao laudo médico entregue pela família na unidade escolar.

*A família da criança precisa trazer um laudo para unidade CMEI (Maria Eduarda, Regente, 2021).*

*O processo de inclusão se desenvolve por meio de um estudo da criança, verificar os laudos médicos, para saber quais as suas qualidades e necessidades [...] (Maria Lúcia, Regente, 2021).*

Estas respostas chamam atenção ao destacar que a inclusão na EI se dá inicialmente pelo diagnóstico médico, ou seja, sinalizam a necessidade de um parecer “especialista” para posteriormente direcionarem o trabalho a ser realizado com as crianças.

Neste sentido, Carvalho aponta (2009, p. 127):

O diagnóstico como prática que ainda é exercida com a finalidade de triagem do alunado, tem sido uma das mais sérias barreiras que temos enfrentado para a implementação da educação inclusiva. [...] É como se a classificação permitisse saber o melhor procedimento a ser utilizado para a remoção de barreiras, mas, na prática, tem funcionado como mais uma barreira - a provocada pelos estigmas.

Outras respondentes relacionaram o processo de inclusão ao apoio (Equipe Multiprofissional/SME, Família e Professor).

*Contamos com o apoio da equipe Multiprofissionais da secretaria de educação do município e com o professor de apoio. Porém, somos carentes de recursos/materiais específicos a necessidade das crianças. Sendo assim, a professora busca recursos próprios para atender as crianças com mais eficiência (Maria Alice, Regente, 2021).*

*Na minha escola pelo que presenciei nos anos anteriores, os apoios são poucos e fazem rodízio, mas esses apoios não são pessoas qualificadas para a função (maioria são contratos, somente com o término do ensino médio, ou são estudantes de pedagogia que nunca trabalharam com inclusão). A equipe da secretária de educação vai uma vez no início de cada ano letivo fazer a triagem desses alunos, analisando eles pessoalmente e a família, e caso necessite fazendo encaminhamento. O grande problema é que essa triagem é limitada, não atendem todos os alunos que necessitam. E depois dessa triagem eles somem, não aparecendo mais na escola. Abreviando, na minha escola esse processo de inclusão depende somente dos professores, conversando entre si, trocando experiências, fazendo pesquisas e cursos por fora, para amenizar essa distância dos alunos e melhorar cada dia seu aprendizado interagindo sempre com o outro. Quando temos o apoio da família, crescemos juntos (Maria Divina, Regente, 2021).*

*[...] as profissionais de apoio estão sempre em sala acompanhando a criança, e nós professores procuramos englobar da melhor forma possível as atividades para que atenda às necessidades educacionais especiais da criança. Quando não conseguimos pedimos ajuda a equipe da secretária da educação para que ela encontre uma melhor maneira para atender "tal" criança (Maria Elisa, Apoio, 2021).*

*Na minha escola temos tido o apoio de um ajudante que fica junto na sala com essa criança para auxiliar nas atividades do dia a dia na escola. Além de um apoio da secretaria com auxílio a tratamentos específicos para essas crianças (Maria Júlia, Regente, 2021).*

As respostas destacadas representam que incluir não simboliza somente o acesso da criança à escola, mas que conta com uma rede de apoio que agrega vários profissionais e a família para promover a inclusão da criança com NEE. No entanto, mesmo contando com esta rede, faltam recursos/materiais para garantir o atendimento específico para cada criança.

Disseram também que o processo inclusivo está relacionado às necessidades da criança, ou seja, é a partir das especificidades de cada aluno que se operacionaliza o processo de inclusão, como destacou uma das professoras: “*Visa garantir o acesso e atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. a adequação e organização dos materiais são adaptadas para melhor atendimento na especificidade de cada criança*” (Maria Clarice, Apoio, 2021). Isso significa que a inclusão se dá pela adaptação dos materiais a particularidade de cada criança.

Uma relacionou o processo inclusivo com a formação de professores: “*Com cursos de formação e orientações para os professores*” (Maria Luiza, Regente, 2021). Sem dúvida configura-se como primordial, mas não se limita a formação, mas a outros elementos conforme

destacado pelas outras interlocutoras.

Algumas associaram o processo de inclusão à interação, o acolhimento, a socialização com a turma e o respeito ao tempo da criança:

*É importante que o professor estimule a criança interagir participar de todos os processos trabalhados em sala mas respeitando o tempo e o desejo de participar do educando (Maria Clara, Regente, 2021).*

*Observando as suas necessidades e especificidades para planejar ações necessárias de acolhida da criança na instituição. bem como, planejar atividades adaptadas para seu desenvolvimento, mas contudo, a incluindo na turma. Contamos com o auxílio do apoio da agente de apoio (Maria Beatriz, Regente, 2021).*

*A princípio a criança é acolhida na sala de aula por todos, ela "recebe" um profissional de apoio (que as vezes demora chegar) e atendimentos na sala de inclusão (Maria Aparecida, Apoio, 2021).*

A interlocutora Maria Clara deu ênfase a interação por meio da promoção do professor e do respeito ao tempo da criança, já as outras duas ressaltaram o cuidado no planejamento das atividades e os atendimentos na sala do AEE e apontaram a questão do acolhimento, incluindo-a na turma toda.

Nesta linha de pensamento, Vygotsky (1999, p. 56) reforça que o ato de aprender pode ser concebido “[...] como um fenômeno que se efetiva na interação com o outro. [...], a aprendizagem se concretiza por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva, do eu com o outro [...]”.

Em se tratando do acolhimento, Staccioli (2013, p. 28) salienta que “[...] acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões [...]”.

Percebe-se ainda, numa das falas, que o respeito ao tempo da criança é essencial. Neste sentido, Mantoan (2011, p. 62) assevera que “[...] para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhes são próprios”.

As respostas destas três últimas docentes sinalizam que o processo inclusivo tem caminhado em consonância com os preceitos norteadores da educação inclusiva, onde o respeito, a acolhida e convivência/socialização são também elementos basilares.

Enfim, observam-se inúmeras interpretações de como se operacionaliza a inclusão na escola onde atuam.

Outra indagação feita na pesquisa foi saber se o programa da inclusão é suficiente para atender as necessidades da criança com NEE. Apenas uma participante mencionou que o

programa é eficaz, mas com ressalvas:

*O programa da inclusão tem sido eficaz, porém precisa levar em consideração entre a teoria e a prática no cotidiano escolar do professor, numa sala de aula, onde o professor tem de atender a diversidade, tanto em relação as dificuldades de aprendizagem, como a diversidade comportamental. Com base no programa a escola tem cumprido seu papel com estratégias que permitam a integração dos alunos de forma mais autônoma, objetivando uma escola de qualidade para todos (Maria Lúcia, Regente, 2021).*

As demais enfatizaram a ineficiência do programa e elegeram como as principais falhas a ausência de: i) materiais/recursos pedagógicos; ii) infraestrutura física com acessibilidade; iii) políticas públicas; iv) formação continuada de professores; v) participação da família; vi) qualificação profissional dos apoios. Visto que se faz necessário acompanhar

[...] o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências para resolver problemas de toda ordem, mobilizando e aplicando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a soluções pretendidas, apreciam-se seus progressos na organização dos estudos; no tratamento das informações e na participação na vida social da escola (MANTOAN, 2011, p. 63).

Corroborando, Carvalho (2014, p. 98) enfatiza que:

A inclusão no espaço escolar além das ações de ensino-aprendizagem circunscritas à escola, pressupõe mudanças em inúmeros aspectos, dentre os quais: a acessibilidade física e atitudinal; a melhoria da qualidade na formação dos professores (inicial e continuada); revisão do papel político-social da escola, particularmente no mundo “globalizado”; previsão e provisão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros; valorização do magistério; vontade política para reverter as condições materiais de funcionamento das escolas brasileiras; e uma rede de suporte ao professor, ao aluno e a seus familiares.

Partindo das observações docentes, é possível inferir que para que a educação inclusiva aconteça de fato, faz-se necessário, primordialmente, investir em políticas públicas (e efetivá-las), pois a partir delas, soluções para as demais falhas serão possivelmente contempladas.

Já em relação às implicações relacionadas a permanência do aluno com NEE na sala de aula regular, as interlocutoras em sua grande maioria concebem essa presença como um direito da criança, portanto, deve ser respeitado, como destacaram:

*Incluir a criança com necessidade especial de forma democrática, respeitando seus direitos e deveres como cidadão (Maria Alice, Regente, 2021).*

*Implica em reconhecer que cada educando possui sua especificidade e que devemos promover a garantia dos direitos de cada um, considerando as diferenças (Maria Gláucia, Regente, 2021).*

*A permanência das crianças com necessidades especiais na sala é o início do caminho para a verdadeira inclusão. Elas fazem parte do todo, da sociedade, da comunidade,*

*do grupo. Precisamos ter um olhar diferenciado para cada criança e não apenas para aquelas que apresentam alguma deficiência. Cada uma é um ser único. E, incluir é abrir caminhos e não limitá-los (Maria Helena, Regente, 2021).*

*São crianças que possuem necessidades educacionais específicas, mas que devem conviver com todos os demais, pois são crianças como todos os outros. Separar a criança de inclusão é um grande retrocesso (Maria Lazara, Regente, 2021).*

Além disso, destacaram que a presença dessas crianças na sala regular ajuda na construção gradativa do respeito às diferenças, auxilia no processo de criação de vínculos entre alunos com NEE e os demais.

*A permanência de crianças especiais não só na minha sala, mas em toda educação regular é de fundamental importância pois ao socializar as crianças percebem que mesmo com alguma coisa de especial somos todos iguais. Além de trabalhar com o respeito, as desigualdades criando vínculos. Essa troca entre as crianças especiais, os demais e os professores promove a igualdade (Maria Júlia, Regente, 2021).*

*Acredito que um dos maiores desenvolvimentos de alunos com necessidades especiais acontecem na socialização deles no ambiente escolar. Esse acesso é um direito de todas as crianças, sem discriminação, creio que essa troca seja proveitosa de ambas as partes, que as crianças consideradas "normais" convivam com essas diferenças e aprendam a respeitá-las desde pequenas, sejam elas crianças ou adultas (Maria Aparecida, Apoio, 2021).*

Uma professora registrou a dificuldade das famílias dos alunos regulares em aceitar a criança com NEE na mesma sala. Apesar de não ter detalhado sua resposta, esse *feedback* demonstra o preconceito escolar/social, não somente porque não aceitam, mas por valorizarem as diferenças.

Carvalho (2014, p. 33-34) afirma que:

*[...] as pessoas em situação de deficiência são representadas no imaginário social por suas "marcas", tornando-se a parte pelo todo. Valoriza-se a deficiência e perde-se a Pessoa em sua dimensão de integralidade. Criam-se os preconceitos e os estereótipos que desencadeiam discriminações alicerçadas em juízos de valor, geralmente dicotômicos e que inscrevem as pessoas nas categorias de boas ou más, de melhores ou piores, de contributivas ou dependentes e assim por diante.*

Assim, ter uma criança com NEE em sala faz com que

*[...] a professora da educação infantil tenha que repensar seu papel mais uma vez, agora no que se refere a aspectos que até pouco tempo atrás cabiam apenas ao professor da educação especial. Junto a isso, há o fato de que a instituição em si, em termos estruturais, também deve rever seus ambientes, materiais, condição de acesso e permanência desse alunado (SOUZA, 2019, capítulo 6).*

Quando perguntadas acerca dos elementos que evidenciam a aprendizagem/desenvolvimento da criança com NEE, as respostas foram diversificadas. Várias

interlocutoras deram ênfase ao fator interação/socialização, como destacou uma das respondentes abaixo:

*A interação com o outro, por meio de atividades planejadas especificamente de acordo com a sua capacidade de compreensão. Através do lúdico, da música, da dança e outros, que estimulem as crianças aprenderem de forma dinâmica e criativa os conteúdos escolares (Maria Alice, Regente, 2021).*

Além da interação/socialização, destacaram a linguagem/comunicação e autonomia como elementos que evidenciam o desenvolvimento da criança.

*Na minha jornada percebo que a criança começa a se socializar, conviver e interagir com as outras crianças e professores. desenvolve a linguagem, a comunicação, os aspectos físicos, cognitivos e motor. Adquire autonomia para se alimentar para se expressar. a família, às vezes, relata mudanças no comportamento da criança para melhor e se sentem muito felizes com os progressos. A criança começa a demonstrar as suas preferências, seus gostos como ouvir uma música, manusear uma massinha, brincar com um determinado brinquedo, ouvir a história, participar de um momento de música, adquirindo confiança e fazendo parte do seu processo de aprendizagem (Maria Beatriz, Regente, 2021).*

*O desenvolvimento oral, a interação com outras crianças e sua autonomia (Maria Carolina, Regente, 2021).*

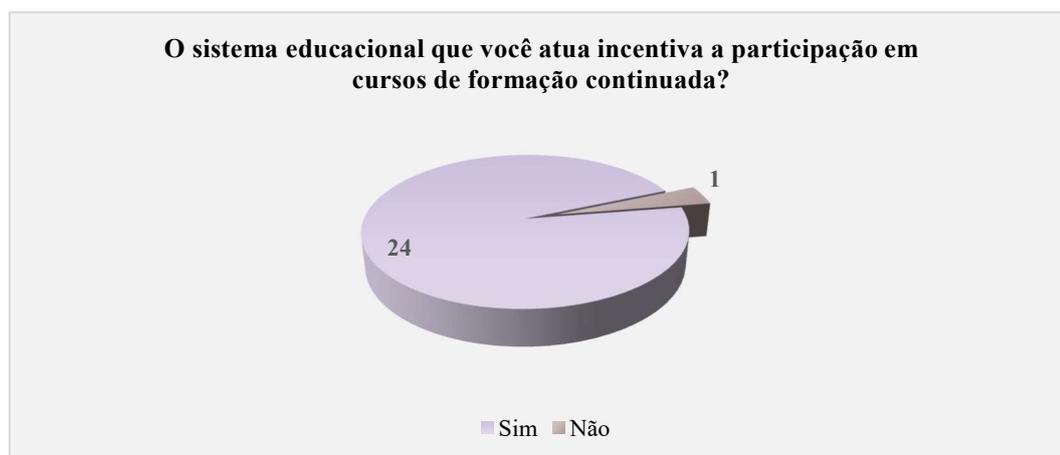
*Uma maior participação nas atividades cotidianas com autonomia (Maria Gláucia, Regente, 2021).*

*A interação da criança com os demais do grupo. A comunicação, a expressão, o reconhecimento... (Maria Helena, Regente, 2021).*

Essas respostas sustentam que a educação faz a diferença, contribui não somente no processo cognitivo, mas no afetivo, na participação e autonomia da criança com NEE. Isso significa que:

Quando a instituição de Educação Infantil percebe que ela é um mundo no qual cabem muitos outros, e desenvolve uma membrana permeável e flexível possibilitando uma troca fecunda entre esses diferentes mundos, as crianças ganham qualidade no exercício do pensamento, buscam conhecer cada vez mais, estabelecer relações, procuram um sentido pessoal naquilo que aprendem e compartilham conhecimento com outras crianças e adultos (ORTIZ, 2011, p. 56).

Quando questionadas se o sistema educacional onde atuam incentiva a participação em cursos de formação continuada, as respondentes foram quase unânimes (24; 96%) em dizer que sim, conforme gráfico 22.

**Gráfico 22** - Incentivo do sistema educacional à formação continuada

Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Neste contexto, foi buscado junto a SME a oferta dos cursos<sup>67</sup> e a respectiva participação docente. No entanto, é oportuno destacar que durante o período de realização desta pesquisa, foi repassado que devido ao processo de contratação de novos profissionais, não haviam capacitações voltadas para Educação Inclusiva, mas que estas já estavam sendo planejadas.

Seguem algumas das formações (Workshops) ofertadas durante o primeiro semestre/2021, que teve como temática a “*Tecnologia Educacional: ressignificando a educação por meio das ferramentas digitais*”, cujo objetivo principal foi possibilitar aos profissionais da educação, formação continuada sobre novas tecnologias e a utilização das ferramentas digitais, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

- a) *Workshop I*: Selfie em Vídeo - Tenho que gravar um vídeo para minhas aulas e agora?  
Participantes: 294 docentes.
- b) *Workshop II*: Formação de professores - Ensino Híbrido e Criativo - Como utilizar as plataformas virtuais de ensino e as ferramentas digitais.  
Participantes: 362 docentes.
- c) *Workshop III*: Professores em REANP, e agora? Procedimentos e estratégias educacionais possíveis neste contexto.  
Participantes: 351 docentes.
- d) *Workshop IV*: Produção de aulas ao vivo e gravadas.  
Participantes: 301 docentes.

<sup>67</sup> Outras informações sobre os cursos de formação continuada ofertados pela SME - Trindade/GO, durante o 1º semestre/2021, constam no anexo (D) desta dissertação.

- e) *Workshop V*: Ferramentas do Gmail - *Google Forms* e seus principais usos.  
Participantes: 338 docentes.
- f) *Workshop VI*: Conhecendo e Criando com o Canva e o Padlet.  
Participantes: 260 docentes.

Diante das capacitações apresentadas, percebe-se que existe uma preocupação por parte do Município em preparar seu corpo docente, tendo em vista que tais formações contemplam o ensino remoto ocasionado pelo atual cenário pandêmico do COVID-19.

Corroborando, Imbernón (2010, p. 09) salienta que “[...] não podemos separar a formação do contexto do trabalho [...]. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e sem dúvida, na inovação e na mudança”.

Partindo dos apontamentos das interlocutoras desta pesquisa, denota-se que a escola e o professorado têm um desafio imenso pela frente na promoção da educação inclusiva, mesmo com limitações (recursos pedagógicos, de infraestrutura e de apoio), ineficiência de políticas públicas e outros fatores é preciso oportunizar as crianças com NEE e todas a demais, o acesso a uma educação de qualidade e gratuita.

De modo geral, este capítulo mostrou que muito ainda precisa ser feito no âmbito da educação inclusiva no município de Trindade/GO. Revelou o quanto a formação continuada na área constitui um elemento basilar no processo de ensino e aprendizagem das crianças com NEE. Mas, por si só, não garante que a escola inclusiva de fato inclua.

É preciso investimento em recursos pedagógicos, pois cada criança com NEE tem necessidades particulares que precisam ser consideradas e respeitadas para que o processo de aprendizagem aconteça. Todavia, sabe-se que esta realidade não se limita ao município estudado:

A educação ainda não recebe financiamento suficiente. Muitos governos aumentaram o investimento, mas poucos priorizaram a educação em seus orçamentos nacionais, e a maioria não alocou os 20% recomendados para cobrir as lacunas do financiamento. O mesmo quadro se repete com os doadores que, após um impulso inicial nos orçamentos de ajuda, reduziram a verba destinada à educação desde 2010 e não priorizaram suficientemente os países mais necessitados (UNESCO, 2015, p. 3).

É necessário melhorar a infraestrutura das instituições, por constituir um quesito básico para receber a criança com NEE, ou melhor, é preciso remover as diversas barreiras que impedem o ir e vir de todas as pessoas, incluindo os alunos com e sem necessidades educacionais específicas.

Outro elemento que agrega para legitimar a educação inclusiva é a qualidade formativa

da equipe de apoio, pois incluir não se limita a acolher/cuidar/integrar, mas perpassa por habilidades e estratégias pedagógicas que só podem ser fomentadas pela formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão da temática - Educação Inclusiva - é de extrema importância. Assim, faz-se necessário refletir e saber como de fato a inclusão da criança com NEE acontece no contexto educacional. O interesse em pesquisar o tema surgiu em virtude de algumas particularidades, entre elas a que refere-se ao papel social da escola que legalmente deve oferecer um ensino inclusivo já nas séries iniciais. Partindo dessa premissa e com o intuito de inserção no campo do debate e reflexões sobre o assunto, a presente pesquisa se orientou a partir do seguinte questionamento: como acontece o processo da Inclusão na Educação Infantil, sob o ponto de vista do professor?

O estudo teve como propósito central evidenciar os aspectos da operacionalização da inclusão, na Educação Infantil do município de Trindade/GO, sob a ótica do professor. Os objetivos específicos foram: refletir sobre a infância e a educação infantil; compreender a educação especial e a educação inclusiva na sociedade contemporânea; apresentar a realidade da educação inclusiva na educação infantil de Trindade/GO; identificar a oferta de cursos de formação continuada na Rede Municipal de Trindade/GO e a respectiva participação docente.

O percurso metodológico deste estudo, sinteticamente, processou-se da seguinte forma: primeiro houve o contato com a SME do município informando da intenção da pesquisa e convite à participação; após o aceite desta Secretaria, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa o qual obteve aprovação e a posteriori; realizou-se o contato com os gestores das escolas que direcionaram os docentes da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualiquantitativa. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário semiestruturado (on-line) e análise documental. O tratamento dos dados deu-se a luz da ótica da análise de conteúdo.

A composição deste estudo possibilitou conhecer<sup>68</sup>, sucintamente, sobre leis e autores que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência, educação infantil, educação inclusiva e formação continuada de professores.

É notável que o percurso da pessoa com deficiência afrontou-se com a exclusão e segregação. Diversas normativas (leis, decretos, pareceres, resoluções, diretrizes, dentre outras) se estabeleceram no intuito de garantir o direito destas pessoas de participarem ativamente do meio social e educacional. Entretanto, dificuldades ainda se fazem presentes no cotidiano destas

---

<sup>68</sup> Sou pesquisadora iniciante na área da Educação.

pessoas, dentre elas as inúmeras barreiras colocadas pela sociedade, tais como: arquitetônicas, sociais, culturais, educacionais, familiares e outras.

Neste escrito, ratifica-se que tanto a Educação Infantil quanto a Educação Inclusiva perpassam por um contexto histórico de direitos muito recente, pois só a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 que foram garantidos aos cidadãos os direitos a igualdade e desenvolvimento pleno para o bem de todos, sem quaisquer formas de preconceito e discriminação. Assim sendo, vem se construindo uma história de avanços e conquistas.

Desta maneira, partindo-se dos avanços garantidos em lei, a Educação Infantil e a Educação Inclusiva vão se transformando na realidade das instituições escolares. Os compromissos firmados através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994) vieram constituir marcos cruciais no que se refere a Educação Inclusiva. Dois anos após, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolida as garantias de uma Educação Infantil gratuita e de qualidade à todas as crianças de até cinco anos de idade.

Nos anos subsequentes, normativas legais foram criadas com a finalidade de oportunizar uma vida melhor aos cidadãos, com a garantia de direitos mínimos de educação, contemplando a todos, sem exceções.

Neste sentido e aproximando-se ao contexto estudado, evidencia-se a percepção das professoras de Trindade/GO. As informações e particularidades apontadas por estas interlocutoras possibilitaram elucidar como acontece o processo inclusivo escolar no referido município.

Tal cenário tem se configurado a partir de instituições favoráveis à inclusão, contando com diretores, coordenadores, colaboradores e docentes totalmente abertos a esta questão e cientes da importância da presença das crianças com NEE no contexto regular de ensino. E principalmente, reconhecendo como um direito garantido e que obrigatoriamente deve ser respeitado.

As instituições contam, na sua maioria, com profissionais de apoio (pedagógico e higienizador), além dos professores regentes. Têm-se ainda, professores do AEE, que segundo a SME atuam em oito salas de recursos multifuncionais. Tanto as famílias quanto a equipe de multiprofissionais desta Secretaria (assistente social, fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga) são consideradas pelas docentes como auxiliares no atendimento às crianças que apresentam necessidades educacionais específicas.

O sistema educacional do município incentiva a participação docente em cursos de formação continuada<sup>69</sup>. No entanto, foi possível identificar a partir de algumas falas, que o despreparo de alguns profissionais compromete substancialmente a inclusão das crianças, pois contratam-se apoios sem qualificação. Relatos preocupam no sentido das crianças com NEE estarem sendo assistidas por cuidadores, ao invés de formadores. Esta falta de conhecimento em lidar com as especificidades dos alunos é um fator prejudicial, pois interfere no desenvolvimento. Todavia, a pesquisa destacou que um diferencial que perpassa o professorado participante é a referida capacitação, onde a grande maioria fez curso(s) de pós-graduação. Essa particularidade ajuda a lidar com a diversidade em sala de aula e a enxergar o que precisa e deve ser feito para a inclusão de fato acontecer. Além disso, possibilita a criação de estratégias interativas que favoreça o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, bem como contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a sinalização docente acerca do despreparo profissional, ressalta-se de maneira genérica e não apenas em relação as contratações temporárias, que este pode ser fruto de formações aligeiradas e superficiais, as quais não conseguem contemplar todos os conhecimentos necessários para a atuação na escola inclusiva. Percebe-se que a formação inicial não prepara para atender as especificidades dos alunos e por isso, os cursos de formação continuada devem ser uma constância no contexto de trabalho, pois capacitações devem partir também das dificuldades vivenciadas no ambiente educacional, ou seja, da prática em serviço.

O estudo revelou ainda que o trabalho desenvolvido pelas docentes é marcado pelo sentimento de pertença, não somente no acolhimento, mas ao planejarem as atividades propostas em sala de aula, promovendo a interação e considerando o que é particular a cada criança, mesmo desprovido de condições materiais para tal fim.

Enfatizaram também a ineficiência do programa da inclusão no atendimento as necessidades educacionais específicas das crianças, destacando como principais falhas: ausência de materiais e recursos pedagógicos, infraestrutura física com acessibilidade, políticas públicas, qualificação profissional do apoios, formação continuada de professores, entre outras.

---

<sup>69</sup> A presente pesquisa teve início no final da gestão municipal (2017/2020) com a tramitação dos documentos necessários para autorização do estudo e posterior aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O processo investigativo, propriamente dito, começou na nova gestão (2021/2024), fator este contributivo para que muitos dos questionamentos feitos à Secretaria Municipal de Educação (acerca da formação continuada dos professores) não fossem contemplados em função da ausência de dados relativos a gestão passada. Neste sentido, restaram inquietações/lacunas para futuros estudos, tendo em vista que a essência do trabalho docente perpassa por um contínuo processo de reflexão/capacitação.

Partindo destas sinalizações, constata-se que a pesquisa atendeu ao que foi proposto, ou seja, mostrou como a inclusão é operacionalizada (na prática) segundo os professores participantes do município de Trindade/GO. Respondendo de forma satisfatória a problemática elaborada: como acontece o processo da Inclusão na Educação Infantil, sob o ponto de vista do professor?

Percebe-se, a partir da realidade exposta, que a inclusão verdadeira é um caminhar contínuo e que precisa da participação de toda a sociedade para que ela realmente se efetive no contexto educacional. Reafirma-se que a Educação Inclusiva é um processo que tem se configurado a partir de avanços e conquistas, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, da própria escola e principalmente, em termos normativos. Entretanto, sua operacionalização ao longo do tempo perpassa por obstáculos<sup>70</sup> e estes têm prejudicado a prática inclusiva no cotidiano escolar. Os docentes vêm tentando, na medida das suas possibilidades e conhecimentos, fazer o melhor, mas isso não é o bastante. Sugere-se então, um despertar dos cidadãos no sentido de lutar pelos seus direitos, com vistas a efetivação/construção de políticas públicas que direcionem, literalmente, recursos para este fim.

A perspectiva da educação inclusiva contempla a ruptura de paradigmas, o ressignificar do fazer pedagógico, o aprendizado contínuo, a aceitação e o respeito as diferenças, a autonomia, a valorização das pessoas, o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade, etc. Enfim, estes apontamentos orientam para a edificação de uma sociedade verdadeiramente mais justa, humana, de(para) todos.

Espera-se que este estudo possa despertar reflexões mais profundas sobre a inclusão dos alunos com NEE na Educação Infantil, promovendo um ambiente dialógico e de compartilhamento de saberes entre os diversos profissionais da área, sejam eles professores, coordenadores, diretores e outros envolvidos, incluindo as famílias e a comunidade, a fim de buscarem juntos - a equidade educacional - caminho este que certamente tornará as escolas do município de Trindade/GO cada vez mais inclusivas para todas as crianças.

Cabe ressaltar que o processo de pesquisa perpassa por uma contínua atividade crítica e reflexiva, o que permitiu identificar lacunas que impossibilitaram a apresentação de resultados precisos. No entanto, tem-se a consciência que, em nenhum momento, houve a pretensão de se encerrar o assunto, pelo contrário, ficará a expectativa de estimular outros pesquisadores a aprofundar nos estudos relacionados à temática. Salienta-se ainda que um “profundo

---

<sup>70</sup> tais como: ausência de recursos (financeiros, materiais e humanos), profissionais não habilitados, desvalorização do trabalho docente, infraestrutura física das escolas em situação precária, grande número de alunos em uma mesma sala e etc.

sentimento” deixou marcas nesta pesquisadora, tamanha vontade em observar e sentir mais de perto como é o cotidiano das crianças com NEE na Educação Infantil e dialogar com as suas respectivas docentes, haja visto que em função do cenário pandêmico (COVID-19), não foi possível estar, presencialmente, nas unidades escolares do município de Trindade/GO.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. Os desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. Tradução: Claudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47QJF6bMQDR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 jun. 2021.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. A nova classificação americana para os transtornos mentais - o DSM-5. **Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.**, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>. Acesso em 12 jun. 2021.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa portadora de deficiência: direitos e garantias**. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

AZEVEDO, Fernando. **O manifesto dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto ao povo e ao governo: mais uma vez convocados**. O Estado de São Paulo, 1959.

AZEVEDO, Gislaiane; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13 p. 19-33, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5176/2739>. Acesso em 20 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. **O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na educação infantil**. 315 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia/GO: Universidade Federal de Goiás, 2019.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, Carolina Rizzotto; Browning, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília: 2007.

BERSCH, Rita. **Assistiva: tecnologia e educação**. Porto Alegre: 2017.

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/dnfKz5dknbC5Yttfq3YQmXG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03 jul. 2021.

BORGES, Wanessa Ferreira; TARTUCI, Dulcéria. Tecnologia Assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. **RRev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bvqPNRCVbhwsvvRt6jmVDRO/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em 07 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009#:~:text=2%C2%BA%20O%20ensino%20de%201%C2%BA,para%20fins%20id%C3%AAnticos%20ou%20equivalentes](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009#:~:text=2%C2%BA%20O%20ensino%20de%201%C2%BA,para%20fins%20id%C3%AAnticos%20ou%20equivalentes). Acesso em 15 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.793**, de 16 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 02 fev. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf). Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Formação pessoal e social. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de mundo. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 28 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 06 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 10 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>. Acesso em 08 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 06 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/revista\\_inclusao/grafiaport.txt](http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/grafiaport.txt). Acesso em 04 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis ns. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 06 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 06 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução CONANDA n. 113**, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>. Acesso em 09 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 19 abr. 2021.

BRASIL. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão. Dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf). Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da Casa Civil. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 06 fev. 2020.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 02 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.751**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em 25 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 27 mar. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007.)

Acesso em 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em 04 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 7.387**, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207387&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.387%2C%20DE%209,Lingu%C3%ADstica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207387&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.387%2C%20DE%209,Lingu%C3%ADstica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em 04 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 05 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em 17 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em 31 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva)

[05122014&Itemid=30192](#). Acesso em 01 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 05 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Lei n. 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em 28 mai. 2021.

BRASIL. **Manual de orientação do novo FUNDEB**. Brasília: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em 15 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em 23 out. 2021.

BREDA, Bruna. O Ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura**. Canoas, v. 18, n. 16, p. 9-21, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1516>. Acesso em 20 abr. 2021.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940). **XII Educere** - Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231\\_8814.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16231_8814.pdf). Acesso em 30 abr. 2021.

CARDOSO, Ramon Damonne Fernandes; ALMEIDA, Ayrton César; CHAVES, Francisco Gilmar da Silva; NETO, Joao Bezerra de Araújo; FIGUEIREDO, Francisco Clébio de. Os desafios da inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil. **IV CONEDU** - Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_S\\_A11\\_ID1609\\_26092017133025.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_S_A11_ID1609_26092017133025.pdf). Acesso em: 06 jul. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTRO, Elisa Guaraná de; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da criança e adolescente e estatuto da juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1214-1238, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/KJQwwTJWTWgskWqmSRPDpwy/?format=pdf>. Acesso em 29 abr. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/cerisara.pdf>. Acesso em 02 mai. 2021.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Coleção Educação Especial, v. 1. Portugal: Porto, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 abr. 2021.

DAMASCENO, Luciana Lopes; FILHO, Teófilo Alves Galvão. Tecnologia assistiva em ambiente computacional: recursos para a autonomia e inclusão socio-digital da pessoa com deficiência. **Programa InfoEsp: Prêmio Reina Sofia 2007 de Rehabilitación y de Integración**. In: Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad, Ministério de Educación, Política Social y Deporte, Madri, Espanha. n. 63, p. 14-23, abr. 2008.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil** (Org.). São Paulo: Contexto, 2000.

DELORS, Jaques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Tradução: José Carlos Eufrázio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula**. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

EMÍLIO, Solange Aparecida; CINTRA, Flávia Beillo Menaldo. Sobre abismos e pontes: entre a inclusão desejável e a possível. In: FRELLER, Cintia Coplt; FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire. (Orgs. ). **Educação inclusiva: percursos na educação infantil - Laboratório de estudos sobre o preconceito - LAEP**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em contexto**. Curso básico: livro do professor. 6. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FILHO, Teófilo Alves Galvão. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In. GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadão. (Orgs). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 65-94. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf). Acesso em 29 abr. 2021.

FRANÇA, Camila Moreira de; PONTES, Susy Ricardo Lemes. Estrutura inclusiva em escolas do município de Trindade/GO para recepção de alunos com necessidades especiais de acordo com o INEP. **Revista da Faculdade União Goyazes**, Trindade, v. 13, n. 2, p. 102-109, jan./jul, 2019. Disponível em: <http://fug.edu.br/revistas/index.php/VitaetSanitas/article/view/182/156>. Acesso em 19 out. 2021.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. **Educação Especial e recursos da informática**: superando antigas dicotomias. Brasília: MEC/PROINFO/Biblioteca Virtual, Artigos e Textos, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FROEBEL, Friedrich. **L'Educatió de l'home i el jardí d'infants**. Barcelona: Eumo, 1989.

FRÓES, Marco Antônio de Melo. **A escolarização das pessoas com deficiência visual**: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, 147-160, abr. 2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>. Acesso em 29 abr. 2021.

GARCEZ, Liliane. Um histórico e as dimensões da educação inclusiva. **Rev. Diversa** [Online], 2016. Disponível em: [https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/?gclid=Cj0KCQjwsLWDBhCmARIsAPSL3\\_2Id3A913yBikS0RgGeIiEHjhO6ykbCFIqTZ98wYtpuk332pRpBcTYaAhPeEALw\\_wcB](https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/?gclid=Cj0KCQjwsLWDBhCmARIsAPSL3_2Id3A913yBikS0RgGeIiEHjhO6ykbCFIqTZ98wYtpuk332pRpBcTYaAhPeEALw_wcB). Acesso em 07 abr. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP n. 7**, de 15 de dezembro de 2006. Estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016->

[02/res\\_ cee\\_nr\\_07\\_de\\_15\\_dezembro\\_2006.pdf](#). Acesso em 08 abr. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 18.969**, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/93357/lei-18969](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969). Acesso em 14 abr. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás: 2016-2017**. Goiânia: SEDUCE/GO, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de educação de Goiás: 2020-2022**. Goiânia: SEDUC/GO, 2020. Disponível em: [https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Diretrizes\\_Operacionais\\_Rede\\_Publica\\_Estadual\\_de\\_Educacao\\_de\\_Goias\\_2020\\_2022.pdf](https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf). Acesso em 08 jul. 2021.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da meninice nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HAZARD, Damien; FILHO, Teófilo Alves Galvão Filho; REZENDE, André Luiz Andrade. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência: textos de referência para monitores de telecentros**. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160012>. Acesso em 20 fev. 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Censo demográfico: resultados preliminares**. Brasil, 2010.

IBGE. **Cidades**. Brasil, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/trindade/panorama>. Acesso em 28 out. 2021.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021.

JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de Souza; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008>. Acesso em 10 jun. 2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 jun. 2021.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início de século XX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

LITWIN, Edith. Questões e tendências da pesquisa no campo da tecnologia educacional. In: **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÖSSNITZ, Gislene. **O primeiro jardim de infância no Brasil: Emília Ericksen**. 98 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Ponta Grossa/PR. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1260/1/Gislene%20.pdf>. Acesso em 06 mai. 2021.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

MACORI, Maria de Fátima Medeiros; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. A educação especial na contemporaneidade. **Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: PDE, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_14\\_unioeste\\_edespecial\\_artigo\\_maria\\_de\\_fatima\\_medeiros\\_macori.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_14_unioeste_edespecial_artigo_maria_de_fatima_medeiros_macori.pdf). Acesso em 26 abr. 2020.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; FLUENTES, Daniel; MATTOS, Paulo; ABREU, Neander. (Orgs). **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa. Eglér. (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Teresa. Eglér. (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Anahi Guedes de; Nuernberg, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-654, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003/23816>. Acesso em 12 jul. 2021.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 1, p.121-140, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fDGBRWThcds3fgVdQXp3bDN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 mai. 2021.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In. MARTINS, Livia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 63-82. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>. Acesso em 01 mai. 2021.

MICAS, Lailla; GARCEZ, Liliane; ANTUN, Raquel Paganelli. Desafios na formação docente para a educação inclusiva. **Rev. Diversa** [On-line], 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-formacao-docente-para-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em 07 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta Moreira; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001. Editora da UFPR.

Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/NV4R6FjJv87BkRKgH5Qwfqh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06 abr. 2021.

MOREIRA, Walter. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus** - Revista de Pesquisa Científica - UNIFATEA, Lorena/SP, v. 1, n. 1, p. 20-30, 1º, 2º semestre de 2004. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/102/92>. Acesso em 21 out. 2021.

MORET, Márcia Cristina Florêncio Fernandes; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v.2, n.3, p.14-20, set./dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/producaoedesenvolvimento/article/view/e197/150>. Acesso em 23 out. 2021.

MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas; LOYOLA, Viviane Dias. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33 (2), p. 474-489, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a16.pdf>. Acesso em 02 mai. 2021.

MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Élcia Esnarriaga de. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17\\_28.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf). Acesso em: 6 abr. 2021.

OLIVEIRA, Rozilda Ramos dos Santos; FILHO, Genivaldo Oliveira Santos; ALBUQUERQUE, Richardson Batalha de. A inclusão na escola: realidade ou ilusão? Uma abordagem da inclusão escolar enquanto políticas de valorização de todos. **Educon**, Aracaju, v. 8, n. 1, p. 1-11, set. 2014. Disponível em: [http://anais.educonse.com.br/2014/a\\_inclusao\\_na\\_escola\\_realidade\\_ou\\_ilusao\\_uma\\_abordagem\\_da\\_inclusa.pdf](http://anais.educonse.com.br/2014/a_inclusao_na_escola_realidade_ou_ilusao_uma_abordagem_da_inclusa.pdf). Acesso 08 mai. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OMS. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução: Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1995.

ORTIZ, Cisele. Educação Infantil e exclusão cultural. In: FRELLER, Cintia Coplt; FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire. (Orgs.). **Educação inclusiva: percursos na educação infantil - Laboratório de estudos sobre o preconceito - LAEP**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan./jun. 2017. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/14677/12981](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677/12981). Acesso em 07 abr. 2021.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos

pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP\\_MJS\\_1997\\_crianças\\_contextos.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP_MJS_1997_crianças_contextos.pdf). Acesso em 04 mai. 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018203235.pdf>. Acesso em 21 abr. 2021.

PIRES, Edna Misseno. **O estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e o internacional**. 165 fls. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia/GO: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018.

PIRES, G. N. L. **A criança e seu desenvolvimento emocional**. Natal: SESC/RN, 2000.

PLATT, Adreana Dulcina. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo socioconceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)**. 171 fls. Tese (Doutorado em Educação). Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PRIMO, Dorian Regina Batista Simões; JUNIOR, Ademar Simões da Motta. A influência da ludicidade na aquisição da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais. In: CARVALHO, Edemir de; CARVALHO, Carmem Sílvia B. F. (Orgs.). **Práticas pedagógicas: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2010.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the financing of assistive technology devices of services for individuals with disabilities** - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993.

REZENDE, Euzilene Ferreira de; GOMES, Selma Regina. Educação inclusiva: desafios na contemporaneidade. In: SEABRA, Vinicius. (Org.). **Reflexões sobre educação, sociedade e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas,

1999.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: [http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook\\_institucionalizacao\\_de\\_crianças\\_no\\_brasil.pdf](http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf). Acesso em 30 abr. 2021.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf>. Acesso em 11 jun. 2021.

ROCHA, Máira Gomes de Souza da; PAIVA, Carla de. O desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores em alunos com deficiência múltipla: uma análise a partir do uso de recursos de tecnologia assistiva. In: PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. (Orgs.). **Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense**. São Carlos: Marquezine & Manzini - ABPEE, 2015.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Giseli Tavares de Souza. **História do clube de mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí/MS (1974 - 1990)**. 172 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados/MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 31 mai. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1979.

RUSSO, Glaucia Helena Araújo. Para não jogar as crianças no rio... O desafio da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil. In: COELHO, Maria Ivonete Soares; SOUZA, Cintia Simão de; SILVA, Hiago Trindade de Lira; COSTA, Vilsemácia Alves. (Orgs.). **Serviço social e criança e adolescente: a produção do conhecimento na FASSO/UERN (1990-2011)**. Mossoró: UERN, 2012, p. 63-83. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/edicoes-uern-ebooks/arquivos/1205servico\\_social\\_e\\_crianca\\_e\\_adolescente.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/edicoes-uern-ebooks/arquivos/1205servico_social_e_crianca_e_adolescente.pdf). Acesso em 29 abr. 2021.

SANCHES, Isabel. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 19, n. 19, p. 135-156, 2011.

Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/2347/1/Isabel%20Sanchez.pdf>. Acesso em 05 jun. 2021.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>. Acesso em 01 mai. 2021.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 jun. 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 07 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf). Acesso em 24 abr. 2021.

SEBRAE. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

SENA, Paulo. A legislação do FUNDEB. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 319-340, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0438134.pdf>. Acesso em 21 abr. 2021.

SERRADOURADA, Beatriz; PAIVA, Daniel Henrick; SANTANA, Alex Tristão de. A inclusão da pessoa com deficiência: um estudo das práticas inclusivas da Vila São José Bento Cottolengo em Trindade/GO. **XIII Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, II Feira de Ciências e II Encontro da Pesquisa do Campus Trindade**, 2016. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/HUMANAS\\_3.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/HUMANAS_3.pdf). Acesso em 12 mai. 2020.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/ee5a/0749296357ebd7a436ad0d1a1ea8628077d7.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

SINTEP. Mobilização pela regulamentação do FUNDEB permanente, 2020. **Net**. Disponível em: <http://sintepb.com.br/noticias/visualizar/mobilizacao-pela-regulamentacao-do-fundeb-permanente-486>. Acesso em 21 abr. 2021.

SOSA, Derocina Alves Campos; LOBO, Alessandra Rodrigues. Algumas reflexões a respeito do espaço da educação na sociedade da informação e da comunicação. **Biblos**, Rio Grande, v. 1, n. 1. p. 47-54, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/1567/705>. Acesso em 17 mai. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 abr. 2021.

SOUZA, Nelly Narciso de. **Educação infantil na perspectiva da inclusão**: reflexões para novas ações. Curitiba: CRV, 2019. *E-Book* (124 p.). ISBN 978-85-444-3156-6, DOI 10.24824/978854443156.6.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução: Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 jul. 2021.

TAYLOR, Dena; PROCTER, Margaret. **The literature review**: a few tips on conducting it. 2001. Disponível em: <https://advice.writing.utoronto.ca/wp-content/uploads/sites/2/literature-review.pdf>. Acesso em 25 out. 2021.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. A escola inclusiva no Brasil: questões para o debate. **RCE - Revista Científica de Educação**, Inhumas, v. 1, n. 1, p. 142-160, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/13/11>. Acesso em 04 jul. 2021.

TRINDADE. Secretaria Municipal de Educação. **Formação continuada - tecnologia educacional**: resignificando a educação por meio das ferramentas digitais (2021-2024). Trindade/GO: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos**. Declaração de Jomtien. Jomtien/Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca/Espanha: Unesco, 1994.

UNESCO. Relatório de monitoramento global de EPT. **Educação para todos, 2000-2015:** progressos e desafios, 2015. Disponível em: <http://www.nepedeees.ufscar.br/navegacao-lateral/textos/232565por.pdf>. Acesso em 15 mai. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4687451>. Acesso em 01 mai. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Autorização para a realização da pesquisa



**PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE**  
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020

Secretaria Municipal de  
Educação e Cultura

## AUTORIZAÇÃO

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO MUNICÍPIO DE TRINDADE, ESTADO DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO o Processo de nº 2020035229, autuado nesta Secretaria Municipal de Educação e Cultura, conforme Ofício n. 19/2020 - PPGE/FACMAIS da Faculdade de Inhumas - GO;

CONSIDERANDO as disposições dos incisos XXXIII e XXXIV, do art. 5º da Constituição Federal,

**RESOLVE AUTORIZAR** a realização de estudo de campo referente a pesquisa de dissertação denominada "**Inclusão na Educação Infantil - O olhar dos professores de instituições escolares**", nas Unidades da Rede Municipal de Educação, sob a responsabilidade da Senhora **EUZILENE FERREIRA DE REZENDE**, CI/RG [REDACTED] e CPF [REDACTED], aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação na referida Instituição de ensino.

Os (As) Senhores (as) Diretores (as) das Unidades da Rede Municipal de Educação deverão colaborar, prestando as informações necessárias à realização do estudo/pesquisa ora autorizado.

O estudo/pesquisa deverá ser realizado exclusivamente em formato eletrônico, **respeitando o direito de preservação da imagem e identidade das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.**

**GABINETE DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
aos 24 (vinte e quatro) dias do mês de setembro de 2020.

  
**Juan Carlos Alves Freire**

-Secretário Municipal de Educação e Cultura-  
Decreto nº 1.027/2019

**ANEXO B - Declaração de Instituição Coparticipante****PREFEITURA MUNICIPAL DE  
TRINDADE**  
ADMINISTRAÇÃO: 2017/2020Secretaria Municipal de  
Educação e Cultura**DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa intitulado **Inclusão na Educação Infantil - O olhar dos professores de instituições escolares**, de responsabilidade da pesquisadora **Euzilene Ferreira de Rezende - CPF nº [REDACTED]** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as de números **466, de 12 de dezembro de 2012** e **510, de 07 de abril de 2016**, ambas do **Conselho Nacional de Saúde**. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Trindade - GO, aos 20 (vinte) dias do mês de outubro de 2020.

**Juan Carlos Alves Freire**

-Secretário Municipal de Educação e Cultura-  
Decreto nº 1.027/2019

*Juan Carlos Alves Freire*  
Secretário Mun. Educação e Cultura  
Decreto nº 1.027/2019

## ANEXO C - Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -  
UFG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Inclusão na Educação Infantil - O olhar dos professores de instituições escolares.

**Pesquisador:** EUZILENE FERREIRA DE REZENDE

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 39915820.3.0000.8155

**Instituição Proponente:** CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE INHUMAS EIRELI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.429.342

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo pretende compreender melhor a Educação Inclusiva a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e a aplicação de um questionário semiestruturado com 29 questões abertas e fechadas a ser aplicado aos professores (regentes ou de apoio) de Educação Infantil de Trindade - Goiás que atuam ou atuaram e tenham ou já tiveram alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) a fim de aprofundar aspectos teóricos e práticos relacionados a inclusão na primeira etapa da Educação Básica.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Evidenciar os aspectos da operacionalização da inclusão, na educação infantil, sob o ponto de vista do professor.

**Objetivo Secundário:** Situar a educação especial e inclusiva e sua importância na sociedade; analisar o aparato legal que rege a educação especial e inclusiva; refletir sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil de Trindade - Goiás; Identificar a participação dos professores em cursos de formação continuada. Compreender a educação especial e inclusiva sob a ótica do professor.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa, de acordo com a pesquisadora, apresenta riscos mínimos, esclarecendo que na fase inicial ocorrerá a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) coletadas por

**Endereço:** Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800  
**Bairro:** SETOR ESTRELA DALVA **CEP:** 75.801-615  
**UF:** GO **Município:** JATAÍ  
**Telefone:** (64)3606-8303

**E-mail:** cep.jatai@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -  
UFG



Continuação do Parecer: 4.429.342

meio digital - após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Informa que, apesar de esclarecendo ser voluntária e podendo se recusar, se ainda houverem danos aos participantes, ela se responsabiliza em tomar medidas para saná-los, incluindo tratamento psicológico aos participantes, se necessário. Benefícios: compreender o processo de inclusão na educação infantil sob a ótica dos professores, que pode fornecer dados importantes para a adoção de políticas públicas que viabilizam a inclusão. Alguns destes benefícios são apontados: 1. Ampliar a discussão sobre como ocorre a inclusão na educação infantil nas escolas de Trindade em Goiás; 2. Organizar mais dados sobre a inclusão na Educação Infantil; 3. Compreender esse processo de inclusão sob a ótica do professor e a formação continuada que recebem para com ela lidar; 4. Promover mais reflexões em favor da construção de um ambiente acolhedor para a diversidade em que sejam consideradas as necessidades de cada indivíduo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Partindo da pergunta: a educação Inclusiva hoje, na visão dos professores, não é tão inclusiva quanto se pressupõe? Para tanto irá incluir professores da rede pública de Trindade-GO maiores de 18 anos que atuam ou já atuaram na Educação Infantil que tenham ou tiveram alunos com NEE. Serão excluídos todos que não consentirem em participar mediante recusa de assinar o TCLE. Dados e informações não relevantes para o estudo serão excluídos. Havendo desistência dos participantes em qualquer tempo as informações prestadas serão destruídas. Espera-se que a percepção docente na Educação infantil auxilie com dados para a promoção de possíveis melhorias nas políticas públicas relacionadas a esta temática. O questionário será via online (google forms), semiestruturado, contendo 29 questões, abertas e fechadas, aplicado junto aos professores de escolas públicas de Trindade que, voluntariamente queiram contribuir com a pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. Folha de rosto – presente e adequado
2. PB – Informações Básicas do Projeto – presente e adequado
3. Termo de Compromisso dos Pesquisadores – presente e adequado
4. Cronograma - presente e adequado
5. Declaração da Pesquisadora – presente e adequado
6. Autorização Trindade - ok
7. Apresentação do Projeto Faculdade de Inhumas – presente e adequado
8. TA SME Trindade – presente e adequado
9. Orçamento Avulso – presente e adequado
10. TCUBD – presente, mas não é necessário

**Endereço:** Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800  
**Bairro:** SETOR ESTRELA DALVA **CEP:** 75.801-615  
**UF:** GO **Município:** JATAÍ  
**Telefone:** (64)3606-8303 **E-mail:** cep.jatai@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -  
UFG



Continuação do Parecer: 4.429.342

11. TCLE - presente e adequado  
12. Projeto - presente e adequado

**Recomendações:**

Algumas poucas correções de digitação. Não previu os 60 dias de tramitação no CEP, porém, como não houve outras pendências. Ao submeter o projeto, solicita-se incluir o instrumento de coleta avulso e não deixá-lo apenas no projeto (Apêndice B p. 40 a 44).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não Há.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP- Universidade Federal de Jataí (UFJ) considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP- Universidade Federal de Jataí (UFJ) o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e/ou 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa em Março de 2022.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1656570.pdf	01/11/2020 10:24:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/11/2020 10:09:49	EUZILENE FERREIRA DE REZENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/11/2020 10:07:35	EUZILENE FERREIRA DE REZENDE	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSO.pdf	01/11/2020 10:06:54	EUZILENE FERREIRA DE REZENDE	Aceito
Outros	TCUBD.pdf	01/11/2020 10:05:59	EUZILENE FERREIRA DE REZENDE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	01/11/2020 10:04:23	EUZILENE FERREIRA DE REZENDE	Aceito
Outros	OFICIOFACMAIS.pdf	01/11/2020	EUZILENE	Aceito

**Endereço:** Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800  
**Bairro:** SETOR ESTRELA DALVA **CEP:** 75.801-615  
**UF:** GO **Município:** JATAÍ  
**Telefone:** (64)3606-8303 **E-mail:** cep.jatai@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - REGIONAL DE JATAÍ -  
UFG



Continuação do Parecer: 4.429.342

Outros	OFICIOFACMAIS.pdf	10:03:43	DE REZENDE	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAOTRINDADE.pdf	01/11/2020 10:03:13	EUZILENE FERREIRA DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODAPESQUISADORA.pdf	01/11/2020 10:00:18	EUZILENE FERREIRA DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODEANUENCIATRINDADE.pdf	01/11/2020 09:59:21	EUZILENE FERREIRA DE REZENDE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/11/2020 09:56:13	EUZILENE FERREIRA DE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	01/11/2020 09:54:16	EUZILENE FERREIRA DE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JATAI, 30 de Novembro de 2020

---

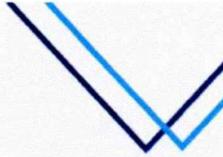
**Assinado por:**  
**Marcelo Borges Henriques**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800  
**Bairro:** SETOR ESTRELA DALVA **CEP:** 75.801-615  
**UF:** GO **Município:** JATAI  
**Telefone:** (64)3606-8303 **E-mail:** cep.jatai@ufg.br

**ANEXO D** - Cursos de formação continuada oferecidos pela SME - Trindade/GO -  
1º semestre/2021



**PREFEITURA DE**  
**TRINDADE**  
ADMINISTRAÇÃO 2021 A 2024



Secretaria Municipal de  
Educação

---

**EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO- PROMOVENDO CONEXÕES**  
**AGENDA 2021/2024**

**DIMENSÕES: Formação Continuada de Professores e Servidores e**  
**Práticas Pedagógicas Inovadoras;**

**AÇÃO: TECNOLOGIA EDUCACIONAL - RESSIGNIFICANDO A**  
**EDUCAÇÃO POR MEIO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS**

**Realização:** Secretaria Municipal de Educação

**TRINDADE**  
**2021**

 **Centro Administrativo Municipal Prefeito Pedro Pereira da Silva**  
 Av. Raimundo de Aquino nº420 - Quadra 02 - Jardim Salvador - CEP 75.388-412 - Trindade-GO  
 Fone: 62 3506-7000 - [www.trindade.go.gov.br](http://www.trindade.go.gov.br)

1



## FORMAÇÃO CONTINUADA

### TECNOLOGIA EDUCACIONAL: RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO POR MEIO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

#### I- OBJETIVO GERAL:

- ✓ Possibilitar aos profissionais da educação desta Rede Municipal, formação continuada por meio da realização de workshops sobre novas tecnologias e a utilização das ferramentas digitais, de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem.

#### II - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Oferecer fundamentos teóricos sobre os recursos tecnológicos;
- ✓ Compreender o funcionamento das ferramentas/aplicativos e como estes podem contribuir com a aprendizagem;
- ✓ Apropriar dos conhecimentos necessários para utilização de ferramentas e dos aplicativos digitais;
- ✓ Reconhecer a importância das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem.



## ACÇÕES A SEREM REALIZADAS

### WORKSHOP I

**WORKSHOP:** Selfie em Vídeo

**OBJETIVO:** Capacitar Psicologicamente a autoimagem do professor para autogravação de vídeo.

**TEMÁTICA:** *Tenho que gravar um vídeo para minhas aulas e agora?*

**EMENTA:** Saúde emocional em tempos de Pandemia; Desafios do home Office; Problemas emocionais oriundos da pandemia; Auto estima e auto cuidado; Como auto estima e auto cuidado reflete na qualidade das minhas aulas; Porque eu tenho vergonha de gravar um vídeo meu? Lidando com a vergonha e o julgamento do outro.

**METODOLOGIA:** Palestra expositiva- Psicóloga Evelyn Karoline Alcântara e Silva Arantes

**RECURSOS:** Slides, Google Meet, vídeos e workbooks

**PÚBLICO ALVO:** Coordenadores e Professores regentes

**QUANTIDADE DE VAGAS:** 80

**DATA:** 26 de fevereiro

matutino: 9h às 11 h

**AVALIAÇÃO:** A avaliação em cada workshop de formação se dará por meio da participação e a inserção/utilização das ferramentas explanadas nos workshops, podendo ser observado no planejamento dos professores.

**REFERÊNCIAS:** CIEB. *Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Pesquisa analisa estratégias de ensino remoto de secretarias de educação durante a covid-19.* Disponível em: < <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-deeducacao-durante-a-criese-da-covid-19/>>. Acesso em: 02/02/21

MACHADO, André Barbosa. *AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas*



remotasDisponível em: <<https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565/302>> Acesso em: 02/02/2021

RIBEIRO, Rosângela Gil. *Saúde emocional em tempos de pandemia: reflexões e orientações* (seesp.org.br) disponível em:

<<https://www.seesp.org.br/site/index.php/comunicacao/noticias/item/19280-saude-emocional-em-tempos-de-pandemia-reflexoes-e-orientacoes>> Acesso em: 02/02/2021

BROWN, Brené. *A coragem de ser imperfeito*/ Brené Brown [tradução de Joel Macedo]; Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

NEFF, Kristin *Autocompaixão*; São Paulo: Lucida Letra, 2018.

RISO, Walter, 1951- *Apaixone-se por si mesmo: o valor imprescindível da autoestima* / Walter Riso; tradução Sandra Martha Dolinsky. - São Paulo: Planeta, 2012

JEFFREY E. YOUNG, JANET S. KLOSKO, *Reinvente sua vida*; São Paulo: Sinopsys, 2019

## WORKSHOP II

**TEMA:** Formação de professores Ensino Híbrido e Criativo- Como utilizar as plataformas virtuais de ensino e as ferramentas digitais

**EMENTA:** - Como usar as plataformas digitais-Storytelling – Scratch – Miro- Padlet – Jamboard – Nearpod -Mentimeter -Scrumblr -Kahoot

**OBJETIVO:** Conhecer as plataformas digitais e seu uso como ferramenta digital de aprendizagem;

**DATA:** 03 e 04 de março

Matutino: 9 às 11 h

Vespertino: 15 às 17 h

### VAGAS DISPONÍVEIS:

Matutino - 80

Vespertino - 80



**PALESTRANTE:** Miss MakerLauriane

**MATERIAL PARA WORKSHOP:** 4 folhas de papel A4; cola branca; post it (bloco adesivo); internet, celular e computador.

**AValiação:** A avaliação em cada workshop se dará, por meio da participação e a inserção/utilização das ferramentas explanadas nos workshops, podendo ser observado no planejamento dos professores.

### **WORKSHOP III**

**TEMA:** Professores em REANP, e agora? Procedimentos e Estratégias Educacionais Possíveis Neste Contexto

**PALESTRANTE:** Professora Paula Dourado e professor Rubens Alves Costa Júnior

**EMENTA:** O Workshop Procedimentos e Estratégias Educacionais – Postura do educador apresentará ferramentas práticas para o professor realizar suas aulas em Regime Não Presencial a partir do princípio de que o profissional, principalmente nessas condições, tem a oportunidade de se tornar um profissional de referência e claro, de ser lembrado por seus conhecimentos, habilidades, apresentação pessoal, sua comunicação, enfim, sua marca pessoal como mediador das aprendizagens. Com isso, será de extrema importância, identificar através da autopercepção, quais os pontos positivos enquanto “eu professor”, precisam ser valorizados nas produções de aulas à distância, bem como alguns outros que precisam ser melhorados e até mesmo, evitados durante as gravações. Por fim, a partir de todo esse apanhado de dicas e estratégias e, tendo como desencadeamento a postura do educador, vamos refletir também sobre como as redes sociais particulares podem influenciar, potencializar e, ao mesmo tempo, comprometer a imagem pessoal desse profissional.

**OBJETIVOS:** Potencializar a imagem do professor diante da realidade das aulas REANP;

Refletir sobre a conduta e postura que o professor deve adotar em suas produções na condição REANP;

Melhorar a comunicação (forma de expressão, coerência nas falas, articulação para um bom discurso e confiança).



**METODOLOGIA:** Para o workshop Oficina Procedimentos e Estratégias Educacionais - Postura do educador, faremos uma live pela plataforma streamyard no dia 11 de março de 2021 em dois momentos, pela manhã às 8h30 e no período da tarde às 14h00, com o palestrante Rubens Alves Costa Júnior, Pedagogo, Licenciado em Pedagogia e Artes Visuais pela UFG, Especialista em Educação pela Universo, Professor há quase 20 anos das Redes Pública e Privada, Artista Visual e Cicloativista. As inscrições serão feitas a partir de um link que será disponibilizado para os Diretores das Unidades Escolares e, em seguida, repassado para os professores.

**RECURSOS:** Celular, Notebook.

**PÚBLICO ALVO:** Coordenadores Pedagógicos e Professores da Rede Municipal de Educação de Trindade.

**DATA:** 11 de março

Matutino - 8h30min

Vespertino -14h

**VAGAS DISPONÍVEIS:**

Matutino - 80

Vespertino -80

**AVALIAÇÃO:** A avaliação em cada oficina do curso de formação se dará, por meio da participação e a inserção/utilização das ferramentas explanadas nas oficinas, podendo ser observado no planejamento dos professores.

**REFERÊNCIAS:**CARNEGIE, Dale. **Como fazer amigos e influenciar pessoas.** Companhia Editora Nacional, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** 2º Ed – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

Canal do Youtube: <https://www.youtube.com/user/professorrjunior>

#### WORKSHOP IV

**TEMA:**Produção de aulas ao vivo e gravadas



**EMENTA:** Os participantes aprenderão a utilizar diferentes FORMATOS de aula e FERRAMENTAS para incrementar suas atividades online. Além disso, será compartilhado várias dicas sobre aspectos que vão além do plano pedagógico, incluindo orientações de ambiente de gravação e equipamentos importantes para que a dinâmica à distância aconteça de forma eficiente.

**OBJETIVOS:** Refletir sobre como ensinar no ambiente online.

Compreender as diferenças entre os formatos de aula síncronas (ao vivo) e assíncronas (gravadas)

Receber orientações importantes sobre equipamentos e dicas de ambientes de gravação

Sugerir ideias para o grupo e compartilhar recursos

**METODOLOGIA:** Conhecer diferentes formatos, ferramentas e possibilidades para a dinâmica das aulas à distância, utilizando o Youtube para a execução da aula.

**RECURSOS:** Computador, celular ou tablet

**PÚBLICO ALVO:** Coordenadores Pedagógicos e Professores da Rede Municipal de Educação de Trindade

**DATA:** 17 de março

Vespertino -14h

**VAGAS DISPONÍVEIS:**80

**PALESTRANTE:** Vinicius Diamantino

**AVALIAÇÃO:** A avaliação em cada workshop de formação se dará, por meio da participação e a inserção/utilização das ferramentas explanadas nos workshops, podendo ser observado no planejamento dos professores.

**REFERÊNCIAS:** <https://deprofpraprof.com.br/>

## WORKSHOP V



**TEMA: Google Forms**– professores palestrantes: Mariana Archanjo Soares e Wellington Carneiro Ribeiro

**OBJETIVO GERAL:** Conhecer algumas ferramentas do Gmail, com foco no aplicativo Google Forms e seus principais usos.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**Apresentar um recurso tecnológico como aliado em sala de aula;

Conhecer o Google Forms e suas funções básicas;

Identificar diferentes usos do recurso Google Forms em atividades cotidianas e/ou avaliativas;

Implementar a prática pedagógica em REANP.

**EMENTA:** Google Forms-Diante da nova realidade vivenciada na educação e das demandas emanadas a partir desse contexto se faz necessário a inserção de ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar. As ferramentas digitais nos permitem acompanhar o desenvolvimento do ensino aprendizagem mesmo à distância. Além disso, tornam as aulas mais atrativas, dinâmicas e interativas.

**METODOLOGIA:** Para iniciar a formação deve-se reforçar que somente através de uma conta de gmail é possível o acesso. Em seguida, apresentaremos como localizar o App dentro do gmail ou através do site do Google e também como abrir o aplicativo junto com os participantes. Além disso, serão apresentadas algumas possibilidades de uso e suas vantagens no dia a dia das atividades de aula. Para praticar o que foi apresentado, será sugerida a criação de uma atividade no App, mostrando todas as etapas para tal criação. A fim de facilitar ainda mais o uso da ferramenta, disponibilizaremos um tutorial (vídeo) com todas as etapas de criação de uma atividade. Para finalizar, será solicitado que os participantes criem uma atividade e compartilhem a experiência com os demais.

**PÚBLICO ALVO:** Professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

**RECURSOS:** Computador com internet



**DATA:** 24/03/2020

Vespertino: 15 às 17 horas

**AValiação:** A avaliação do workshop de formação se dará, por meio da participação e a inserção/utilização das ferramentas explanadas nos workshops, podendo ser observado no planejamento dos professores.

**REFERÊNCIAS:** Tecnologias digitais na educação/Robson Pequeno de Sousa, Filomena da M. C da S. C. Moita, Ana Beatriz Gomes Carvalho (Organizadores). - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

#### **WORKSHOP VI**

**TEMA:** Conhecendo e Criando com o Canva e o Padlet-Professora Yonara

**EMENTA:** Conhecendo e Criando com o Canva e o Padlet. Design gráficos, apresentações, infográficos, pôsteres e outros.

**OBJETIVOS:** Conhecer a plataforma canva, uma plataforma de design gráfico, que permite a criação de gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros.

Aprender sobre a ferramenta online padlet que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídia.

Produzir um design gráfico para ser utilizado em uma atividade dentro de sala de aula.

Criar uma atividade utilizando o padlet.

**METODOLOGIA:** Fazer uma atividade para descobrir o nível de conhecimento dos professores sobre as ferramentas, utilizando o recurso educacional digital Mentimeter. Mostrar o passo a passo de como entrar na plataforma canva e criar juntos um modelo de design. Propor como desafio a criação de um design utilizando o canva (Cada professor irá produzir um e compartilhar com os demais colegas). Apresentar o Padlet e dar sugestões de aplicabilidade da ferramenta. Mostrar o passo a passo e propor a criação de uma atividade para ser executada dentro de sala de aula.

**RECURSOS:** Computador e celular com internet.



**PÚBLICO ALVO:** Coordenadores Pedagógicos e Professores da Rede Municipal de Educação de Trindade

**DATA:** 31 de março

Matutino - 8h

Vespertino -14h

**VAGAS DISPONÍVEIS:**

Matutino - 80

Vespertino -80

**AValiação:** A avaliação em cada workshop de formação se dará, por meio da participação e a inserção/utilização das ferramentas explanadas nos workshops, podendo ser observado no planejamento dos professores.

**REFERÊNCIAS:** <https://deprofpraprof.com.br/>

**TOTAL DE PROFESSORES POR WORKSHOP , todos já certificados**

Workshop	Datas de realização	Quantidade de professores
01	26/02	294
02	04/03	362
03	11/03	351
04	17/03	301
05	24/03	338
06	31/03	260
Total		1906



Olá, o link que segue te dará acesso para fazer sua inscrição nos variados cursos de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Trindade.

Clique no link abaixo para fazer sua inscrição. Não há limite mínimo de cursos para se inscrever.

Link: <https://forms.gle/9s8rWs9QHx8nXh6t8>

Veja os cursos e os horários disponíveis:

<b>PROGRAMAÇÃO</b>
<b>EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO- PROMOVENDO CONEXÕES</b>
<b>AGENDA 2021/2024</b>
<b>DIMENSÕES: Formação Continuada de Professores e Servidores e Práticas Pedagógicas Inovadoras</b>
<b>AÇÃO: TECNOLOGIA EDUCACIONAL - RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO POR MEIO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS</b>
<b>Abertura -Dia 26 de fevereiro (Sexta-Feira)</b>
Abertura: Secretário de Educação Sérgio Sanches e Superintendente de Ensino e Gestão Pedagógica Virginia Bonfante. Palestrante: Psicóloga Evelyn Karoline Alcântara e Silva Arantes Workshop I: <i>Selfie em Vídeo- Tenho que gravar um vídeo para minhas aulas e agora?</i> Horário: Matutino - 9 h pelo Google Meet
<b>Dias 03 e 04 de março (Quarta e Quinta-Feira)</b>
Workshop II: Formação de professores Ensino Híbrido e Criativo- Como utilizar as plataformas virtuais de ensino e as ferramentas digitais Responsável: Miss Maker Lauriane Lourenço Horário: Matutino - 9 às 11 h Pelo YouTube



Vespertino - 15 às 17 h Pelo YouTube

**Dia 11 de março (Quinta-Feira)**

Workshop III: Professores em REANP, e agora? Procedimentos e Estratégias Educacionais Possíveis Neste Contexto

Responsável: Professor Rubens Alves Costa Júnior e Professora Paula Naiara Dourado dos Santos

Horário: Matutino - 8h30min pelo Google Meet ou Youtube

Vespertino - 14h pelo Google Meet ou Youtube

**Dia 17 de março (Quarta-Feira)**

Workshop IV: Produção de aulas ao vivo e gravadas

Responsável: Professor Vinicius Diamantino e Professora Yonara Karoliny Plácido Cintra

Horário: Vespertino - 14 h pelo Google Meet ou Youtube

**Dia 24 de março (Quarta-Feira)**

Workshop V: Ferramentas do Gmail - Google Forms e seus principais usos.

Responsáveis: Professores Mariana Archanjo Soares, Edriânia Simão e Wellington Carneiro Ribeiro

Horário: Vespertino - 15 h pelo Google Meet ou Youtube

**Dia 31 de março (Quarta-Feira)**

Workshop VI: Conhecendo e Criando com o Canva e o Padlet

Responsável: Yonara Karoliny Plácido Cintra

Horário: Matutino - 8 h pelo Google Meet

Vespertino - 14 h pelo Google Meet

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Questionário docente

### **BLOCO I – Dados:**

1. Idade: ( ) 20 a 29 anos ( ) 29 a 39 anos ( ) 39 a 49 anos ( ) 49 anos ou mais

2. Sexo:

3. Formação Acadêmica:

3.1 Graduação (curso):

3.2 Há quanto tempo concluiu seu curso de graduação:

( ) 0 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 ou mais ( ) Não se aplica

3.3 Pós-Graduação:

( ) Especialização. Em que área (a)?

( ) Mestrado. Em que área (a)?

( ) Doutorado. Em que área (a)?

( ) Pós-Doutorado. Em que área (a)?

( ) Não se aplica

3.4 Há quanto tempo concluiu seu curso de pós-graduação:

( ) 0 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 ou mais ( ) Não se aplica

4. Tempo de atuação profissional?

( ) 0 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 20 anos ( ) 20 anos ou mais

5. Há quanto tempo trabalha no município de Trindade/GO?

( ) 0 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 20 anos ( ) 20 anos ou mais

6. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?

( ) 0 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 20 anos ( ) 20 ou mais

7. Qual a idade das crianças da(s) sua(s) turma(s)?

- **Creche:**

( ) Bebês: 0 a 1 ano e 6 meses

( ) Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses

- **Pré-escola:**

( ) 4 anos a 5 anos e 11 meses

( ) Não se aplica

8. Existem crianças com necessidades educacionais especiais na(s) sua(s) turma(s)? Quantos?

( ) 0 a 3 ( ) 3 ou mais ( ) Não se aplica

9. Quais os tipos de necessidades educacionais especiais dos alunos que você trabalha ou já tenha trabalhado?

- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Deficiência intelectual
- Deficiência visual
- Deficiência múltipla
- Transtornos globais do desenvolvimento
- Altas habilidades ou superdotação

## **Bloco II - Questionamentos acerca do objetivo da pesquisa:**

10. Qual a sua concepção sobre a Educação Inclusiva?
11. Você conhece os aparatos legais que deram origem e os que regem a educação inclusiva?  
 Sim     Não
12. No seu ponto de vista, como se desenvolve/operacionaliza o processo de inclusão (crianças com necessidades educacionais especiais) na sua escola?
13. A escola que você trabalha está preparada para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais?  
 Sim     Não
14. Os profissionais envolvidos na gestão escolar (diretores, coordenadores) atuam em favor da inclusão?  
 Sim     Não
15. Na sua opinião, o programa da inclusão é suficiente para atender as necessidades da criança especial? Por gentileza, justifique sua resposta.
16. No planejamento das suas aulas, você consegue contemplar todos os seus alunos?  
 Sim     Não
17. Como você percebe a questão da acessibilidade na sua escola?  
 De grande importância  
 Não há necessidade  
 Prefiro não opinar
18. Qual a sua experiência antes de atuar na educação infantil inclusiva ?  
 Experiência com alunos portadores de necessidades especiais em outras séries.  
 Estágios durante a graduação.  
 Participação em cursos/eventos sobre educação inclusiva.  
 Não se aplica.

**19.** Qual a sua opinião a respeito da presença dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular?

- Necessária
- Desnecessária
- Prefiro não opinar

**20.** No seu entender, quais as implicações da permanência dos alunos com necessidades especiais na sua sala? Por gentileza, justifique sua resposta.

**21.** No aspecto “parceria entre família e escola”, você considera que:

- A presença dos pais na escola auxilia no processo de conhecimento da criança junto aos profissionais que a atendem.
- A presença dos pais na escola contribui para uma melhor escolha das práticas pedagógicas.
- A presença dos pais na escola é prejudicial para o desenvolvimento da criança no contexto escolar.

**22.** A escola em que você atua, conta com quais recursos facilitadores do processo inclusivo?

- Salas de aula espaçosas, ventiladas, com luminosidade adequada.
- Mobiliário específico para atender as necessidades dos alunos.
- Ambientes externos adequados à todas as crianças.
- Material didático adequado para atender as particularidades de cada aluno.
- Tecnologias assistivas.

**23.** Na sua percepção, como acontece o processo inclusivo no contexto da escola?

- Acontece totalmente, contemplando todos os alunos.
- Acontece parcialmente, contemplando alguns alunos.
- Não acontece, existe apenas a integração dos alunos.
- Prefiro não opinar.

**24.** O que você considera importante para a o ensino inclusivo na Educação Infantil?

- Políticas públicas.
- Atenção da equipe multidisciplinar.
- Adaptações curriculares e metodologias.
- Formação continuada.
- Adaptações na estrutura física das escolas.
- Participação da família.
- Interação entre saúde e educação.
- Todas as opções anteriores.

25. Na sua opinião, a interação com outras crianças favorece o desenvolvimento/aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais?

Sim  Não

26. Quais são os profissionais de apoio que atuam na escola que você trabalha?

Professor de Atendimento Educacional Especializado

Intérprete de Libras

Instrutor de Libras

Instrutor de Braille

Professor de Apoio Pedagógico

Professor de Apoio Escolar – Higienizador

27. Você percebe que a escola que você atua está aberta para a recepção dos alunos da inclusão?

Sim  Não

28. Na sua opinião, quais são os elementos que evidenciam a aprendizagem/desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais?

29. O sistema educacional no qual você atua incentiva a participação em cursos de formação continuada?

Sim  Não

Muito obrigada pela sua participação!

### ***Observações Importantes:***

Se faz oportuno destacar que nos documentos (Questionário e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi utilizada a terminologia “*Necessidades Educacionais Especiais*”, por estes terem sido confeccionados no estágio inicial dos estudos teóricos, e conforme já dito, no decorrer da pesquisa percebeu-se a importância de alterar para “*Necessidades Educacionais Específicas*”. No entanto, em virtude destes já terem sido apreciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa e enviados aos participantes, o termo “*especiais*” foi mantido (Apêndices A e B).

No TCLE manteve-se também o título “*Inclusão na Educação Infantil - O olhar dos professores de instituições escolares*”, em função dos apontamentos citados acima (apreciação do CEP e envio aos participantes).

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - O OLHAR DOS PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES**”. O termo será assinado e enviado por meio digital. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a). Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Euzilene Ferreira de Rezende, inscrita no CPF sob o nº. ...., regularmente matriculada no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas/GO (FACMAIS), sob o número de matrícula n.º ....., pelos telefones: ....., ligações a cobrar (se necessárias) ou pelos e-mails:.....

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da Universidade Federal de Jataí, localizado no Campus Cidade Universitária, Bloco 5, Sala 25, nº 3800, BR-364, KM-195, o qual tem seus horários de funcionamento: terça-feira - 13:00 às 17:00 horas, quarta-feira - 08:00 às 11:00 horas e quinta-feira: 13:00 às 17:00 horas, cujos contatos são: via e-mail ([cep.jatai@ufg.br](mailto:cep.jatai@ufg.br)) e telefone: (64) 3606-8337, que é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

#### 1. Título, justificativa, público-alvo, objetivos e procedimentos

A presente pesquisa tem como título “**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - O OLHAR DOS PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES**”. Este estudo é extremamente relevante, uma vez que a Educação Inclusiva é considerada uma temática recente e que tem conquistado espaço nos últimos tempos. Assim, o presente projeto se justifica por

apresentar os conceitos e parâmetros legais que regem a educação especial e inclusiva, ressaltando sua importância na Educação Infantil e principalmente, por levantar dados sobre a inclusão em Trindade/GO e se propor a mostrar a visão dos professores (Rede Municipal de Trindade/GO) no tocante aos aspectos operacionais desta modalidade de ensino, no contexto escolar. E ainda, pretende colaborar no sentido de estimular a realização de políticas públicas que possam favorecer continuamente a inclusão dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Servirá também como embasamento para reflexões acerca da inclusão destas crianças no contexto regular de ensino, bem como identificar participação dos professores em cursos de formação continuada. O público alvo são os docentes das Instituições da Educação Infantil de Trindade em Goiás. Tem por objetivo evidenciar os aspectos da operacionalização da inclusão, na educação infantil, sob o ponto de vista do professor. Para a obtenção dos conhecimentos necessários serão efetuadas pesquisas bibliográficas e análise documental necessárias para esclarecimentos das diretrizes a respeito da inclusão. Os dados coletados serão analisados e utilizados pela pesquisadora para a escrita da dissertação. Vale salientar que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, sendo disponibilizados nas instituições em que os participantes prestam seus serviços, bem como na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Trindade/GO. A pesquisadora encaminhará também, os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos a todos que contribuíram para o desenvolvimento do referido estudo.

## **2. Riscos, desconfortos e benefícios**

Nesta pesquisa, os riscos físicos, químicos e materiais são praticamente inexistentes, porém, como toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, a mesma pode ser classificada com risco mínimo ((Resoluções 466/12 ou 510/16). No entanto, tendo em vista a aplicação do questionário, podem surgir situações de desconforto emocional, constrangimento, dúvidas, receio por parte dos docentes de apresentarem suas opiniões e ansiedade em relação à identificação das suas respostas. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderá interromper o questionário a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo. E, mesmo com as providências éticas consideradas, se ainda houverem danos aos participantes, a pesquisadora se responsabiliza em tomar medidas para saná-los, incluindo tratamento psicológico aos participantes, se necessário. O presente projeto de pesquisa pode contribuir para o processo de integração e socialização de conhecimento. Esta pesquisa terá como benefícios trazer ponderações acerca da educação inclusiva, considerando a ótica dos professores (Rede Municipal de Trindade/GO), sobre como está acontecendo o processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no contexto regular

de ensino, bem como apontar a participação destes profissionais em cursos de formação continuada. Contribuirá também para reflexões em favor da construção contínua de um ambiente acolhedor da diversidade, em que sejam consideradas as necessidades de cada indivíduo. Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tem direito a pleitear indenização. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, serão garantidos o total sigilo e confidencialidade, por meio do aceite deste termo, o qual receberá uma cópia, que será encaminhada ao seu e-mail.

### **3. Forma de acompanhamento e assistência**

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso o participante apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado pela pesquisadora e esta lhe prestará toda assistência junto aos trâmites burocráticos e logísticos, conforme sua necessidade. A pesquisadora deverá ser informada pelos telefones ..... ou pelos e-mails: ..... /....., que lhe prestará assistência. Quaisquer outros danos físicos ou materiais a pesquisadora se compromete a saná-los.

### **4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo**

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhum tipo de penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será divulgado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Após o término da pesquisa, os dados e resultados obtidos serão divulgados para todos os participantes envolvidos e para a instituição pesquisada. Os documentos e arquivos oriundos da pesquisa serão armazenados em local seguro pela pesquisadora responsável por um período

de cinco anos. Decorrido esse prazo, os materiais impressos serão picotados e descartados para reciclagem ou serão incinerados e os arquivos digitais serão excluídos permanentemente.

### **5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso a pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo (a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

### **6. Consentimento da Participação na Pesquisa**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - O OLHAR DOS PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Euzilene Ferreira de Rezende, 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.

Inhumas/GO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Euzilene Ferreira de Rezende  
Pesquisadora responsável

---

Assinatura (por extenso) do Participante