

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ROSEMEIRE GEROMINI ALONSO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR**

**São Carlos - SP
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR**

ROSEMEIRE GEROMINI ALONSO

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora de defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos–UFSCar, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando

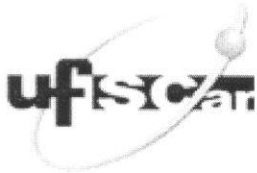
**São Carlos - SP
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A454p Alonso, Rosemeire Geromini
 Práticas pedagógicas na educação infantil :
possibilidades e desafios frente à inclusão escolar /
Rosemeire Geromini Alonso. -- São Carlos : UFSCar,
2016.
 165 p.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2016.

 1. Educação Especial. 2. Práticas pedagógicas. 3.
Educação infantil. 4. Educação inclusiva. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rosemeire Geromini Alonso, realizada em 24/02/2016:

Rosimeire Maria Orlando

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Adriana Garcia Goncalves

Profa. Dra. Adriana Garcia Goncalves
UFSCar

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
UNESP

AGRADECIMENTOS:

Primeiramente, agradeço a Deus pelas oportunidades que me deu ao longo da vida de acreditar que, com fé, conseguimos transformar os momentos difíceis em aprendizagens.

Agradeço imensamente à minha amada mãe, Vanda, por todo amor que me dedica, além da sua compreensão e sabedoria para me amparar, me aconselhar durante minha vida e apoiar minhas escolhas.

Ao Victor Insunza pela paciência e companheirismo que tem e teve comigo nesses últimos meses, me apoiando nas escolhas e me dedicando muito do seu tempo.

Ao Luis Bicalho pela compreensão, paciência, apoio e por sempre me ajudar e aconselhar nesses últimos anos.

Aos amigos que tive a oportunidade de conhecer durante minha trajetória acadêmica e profissional, sobretudo, aos amigos que me apoiaram com palavras de ânimo, me ajudando a prosseguir sem desanimar e acreditar cada vez mais no meu potencial.

À minha orientadora e professora Rosimeire Maria Orlando por ter me dado a oportunidade de realizar um sonho e crescer profissionalmente e pessoalmente.

À professora Maria Júlia Canazza Dall'Acqua e professora Adriana Garcia Gonçalves que tiveram disposição em contribuir na correção desse trabalho, auxiliando-me com correções valiosas e pertinentes.

Ao grupo de pesquisa GEPEEPI pelas contribuições nesse trabalho e pelas experiências compartilhadas ao longo dos encontros.

Aos professores participantes dessa pesquisa que, com respeito e profissionalismo, me receberam e contribuíram valiosamente na pesquisa.

Aos diretores das unidades escolares que autorizaram e possibilitaram a realização dessa pesquisa e acreditaram no meu trabalho.

Aos amigos de trabalho que me ajudam diariamente na minha formação quanto educadora e professora de Educação Infantil.

A todos os professores que dedicam seu tempo à profissão da docência e acreditam que, por meio de seu trabalho, podem construir uma sociedade mais igualitária e justa.

Muito Obrigada!

RESUMO

O debate acerca do acesso dos alunos Público Alvo da Educação Especial e, principalmente, sobre sua permanência na escola comum se faz pertinente. Assim, na perspectiva da inclusão escolar é necessário que o professor tenha práticas pedagógicas que ajudem e garantam essas condições. A permanência desses alunos deve ser contemplada desde os primeiros anos da Educação Básica, ainda na Educação Infantil. Esses primeiros anos escolares são fundamentais na formação humana dos sujeitos, sendo imprescindível que o professor, por meio do seu trabalho docente e suas práticas pedagógicas inclusivas consiga incluir todos os alunos, dando-lhes condições apropriadas para suas aprendizagens. As práticas pedagógicas quando bem planejadas e aplicadas corretamente podem gerar resultados eficazes. Desde modo, a pesquisa de enfoque qualitativo, delimitado pela pesquisa descritiva foi realizada na cidade de São Carlos, interior de São Paulo e teve como participantes três professoras de escolas públicas. O objetivo desse trabalho foi investigar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil que possuem em sua sala de aula comum, alunos Público Alvo da Educação Especial e como questão central: “Como se dá a prática pedagógica de professores da Educação Infantil que possuem em sua sala de aula comum, alunos Público Alvo da Educação Especial”. Para responder a questão e tal objetivo foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: diários de campo e entrevistas semiestruturadas e os resultados dos dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, tendo como categoria principal as práticas pedagógicas, dividindo os dados analisados por demais categorias, sistematizando-as da seguinte forma: formação acadêmica e profissional, inclusão escolar, planejamento das práticas pedagógicas, possibilidades e desafios e essas divididas em subcategorias. Assim, após a análise desses dados obteve-se como resultados que, apesar dos esforços das professoras para incluir o aluno Público Alvo da Educação Especial e oferecer condições necessárias para as suas aprendizagens, ainda há alguns elementos que impossibilitam que a inclusão seja, de fato, realizada com sucesso como a falta de formação específica na área de Educação Especial, a falta de colaboração dos diretores e órgãos municipais, bem como a presença de um professor especialista da área de Educação Especial, o apoio dos responsáveis do aluno Público Alvo da Educação Especial e a necessidade de planejamento prévio para as atividades no ambiente escolar e favorecimento de interações do professor e dos demais alunos com o aluno Público Alvo da Educação Especial.

Palavras chaves: Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The discussion is about the access of Target audience students of Special Education and mainly about their presence in the regular school becomes appropriate. So, in the perspective of scholar inclusion is necessary that the teacher has pedagogical practices to assist and guarantee these conditions. The permanence of these students must be considered from the first years of basic education, even in kindergarten. These early school years are crucial in the human formation of individuals, it's essential that the teacher, through their teaching and their inclusive pedagogical practices, can include all students, giving them proper conditions for their learning. The pedagogical practices when well-planned and properly applied can produce effective results. Thus, the qualitative approach of research, delineated by descriptive research was conducted in the city of São Carlos, São Paulo, and the participants were three teachers from the public schools. The aim of this study was to investigate the pedagogical practices of Childhood Education teachers who have in their regular classroom, Target audience students of Special Education and as a central question: "How does the pedagogical practice of Childhood Education teachers who have in their regular classroom, Target Audience students of Special Education " Order to answer the question and the goal it used two data collection instrument: field journals and semi structured interviews, and the results of the collected data were analyzed by content analysis, it's the main category pedagogical practices, organizing the data analyzed by other categories, systematizing them as follows: academic and vocational training, scholar inclusion, planning pedagogical practices, opportunities and challenges, these divided into subcategories. So, following the analysis of these data was achieved as results that despite efforts of teachers to include students Target Audience of Special Education and offer necessary conditions for their learning, there are still some elements that make it impossible the inclusion be, in fact , successfully carried out like the absence of specific training in special education, the absence of cooperation of directors and municipal agencies, as well as the presence of a specialist teacher of special education, the backing of those responsible by the student Target Audience of Special Education and the need to prior planning for activities in the school environment and favoring the interactions of teacher and other Target Audience students of Special Education.

Key words: Special Education; Pedagogical practices; Childhood education; Inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Ano base e quantidade de publicações | 24 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Resultados da pesquisa nas Bases de Dados CAPES e BDTD | 23 |
| Quadro 2 - Publicações acadêmicas encontradas: | 24 |
| Quadro 3 - Caracterização dos participantes. | 48 |
| Quadro 4 - Análise de Categorias e Subcategorias: | 54 |
| Quadro 5 - Rotinas das salas de aulas..... | 120 |
| Quadro 6 - Sínteses das Práticas Pedagógicas de P1, P2 e P3..... | 133 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Modelo de cadeira adaptada..... | 76 |
| Figura 2 - Atividade com a letra “L” | 78 |
| Figura 3 - Atividade com a letra “O” | 79 |
| Figura 4 - Ponte de madeira..... | 83 |
| Figura 5 - Modelo de Gira-Gira..... | 83 |
| Figura 6 - Sala de aula da professora P1 | 94 |
| Figura 7 - Rampa com corrimão | 97 |
| Figura 8 - Comparativo entre os tamanhos das bolinhas ofertadas a C3:..... | 106 |
| Figura 9 - Atividade de colagem C1 | 108 |
| Figura 10 - Atividade de C1- Alfabeto | 114 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

C1- Criança 1

C2 - Criança 2

C3 - Criança 3

CAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD - Disco Compacto

CEMEI - Centro de Educação Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DVD - Disco Digital Versátil

E.E - Educação Especial

EVA - Etileno Acetato de Vinila.

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual

MEC - Ministério da Educação

P1- Professora 1

P2- Professora 2

P3- Professora 3

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PCN- Parâmetro Curricular Nacional

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo.

TCLE - Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 9 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2. INCLUSÃO ESCOLAR..... | 16 |
| 3. O TRABALHO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS | 22 |
| 3.1 Revisão Bibliográfica sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil..... | 22 |
| 3.2 O planejamento no trabalho docente..... | 34 |
| 3.3 Elementos que podem auxiliar nas práticas pedagógicas inclusivas: | 35 |
| 4. EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO | 41 |
| 4.1 Um breve histórico da Educação Infantil..... | 41 |
| 4.2 O trabalho docente na Educação Infantil | 43 |
| 5. MÉTODO | 47 |
| 5.1 Caracterização da Pesquisa:..... | 47 |
| 5.2 Local, data e participantes da pesquisa | 47 |
| 5.2.1 Local e data: | 47 |
| 5.2.2 Participantes: | 48 |
| 5.3 Aspectos éticos: | 49 |
| 5.4 Instrumentos metodológicos para a coleta de dados:..... | 50 |
| 5.5 Procedimentos de coleta de dados: | 51 |
| 5.6 Procedimento de análise de dados: | 53 |
| 5.7 Categorização da análise de dados..... | 53 |
| 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 54 |
| 6.1 Práticas Pedagógicas:..... | 56 |
| 6.2 Formação acadêmica e profissional | 58 |
| 6.3 Inclusão Escolar | 68 |
| 6.4 Planejamento das Práticas Pedagógicas..... | 86 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 6.5 | Desafios e Possibilidades acerca do aluno Público Alvo da Educação Especial:..... | 128 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: | 139 |
| 8 | REFERÊNCIAS : | 142 |
| | ANEXOS | 149 |
| | APÊNDICE..... | 159 |

APRESENTAÇÃO

O trabalho docente nem sempre é fácil e, provavelmente, o professor pode se deparar com situações que façam com que repense se, suas práticas estão ajudando na aprendizagem de seus alunos. Eu sou assim e acredito que, como professora tenho por obrigação dar o meu melhor aos meus alunos. Mas, nem sempre sabemos o que e como fazer. Por isso, nesses anos de docência algumas vezes me peguei questionando como e quando trabalhar determinadas atividades e consciente que, do meu trabalho, também dependeria a aprendizagem das crianças.

No decorrer da minha vida acadêmica me identifiquei com a Educação Infantil, acreditando que essa etapa da vida escolar é, sem dúvida, essencial para a formação das pessoas. Também posso afirmar com toda certeza que os momentos e experiências de que me recordo da época da infância são, em sua maioria, da escola. Não há como não ter boas lembranças de momentos que foram tão bons para minha formação como ser humano.

Quando ingressei no CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, no ano de 1998, nós, alunas, tivemos a chance de estagiar na Educação Infantil e Ensino Fundamental e desde os primeiros contatos com as crianças menores e todo o universo infantil apresentado pelos professores em sala de aula, desde as discussões teóricas, atividades práticas, seminários e, principalmente os estágios fizeram com que eu tivesse mais afinidade por essa etapa da Educação Básica. Depois de formada, em 2002, comecei minha atuação na Educação Infantil.

Mesmo com meus primeiros trabalhos, achei que faltava uma formação mais específica e, também tinha muita vontade de ingressar em um curso superior. Assim, no ano de 2004, ingressei na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, no curso de Pedagogia. Como o curso era integral, optei por aquele momento, pausar o trabalho como professora e me dedicar à minha formação universitária. Com os estágios obrigatórios em docência durante meu curso tive ainda mais a certeza que, se o professor consegue proporcionar por meio de suas práticas pedagógicas condições para a aprendizagem de seu aluno, com certeza o aluno terá melhores chances de aprender os conteúdos necessários para sua idade ou grau de desenvolvimento. É notável como o trabalho docente tem a função de proporcionar às crianças inúmeras possibilidades de aprendizagem.

No ano de 2009 passei no concurso para professor de Educação Infantil, na cidade onde resíduo atualmente, São Carlos, no Estado de São Paulo. O trabalho me trouxe algumas indagações sobre todo o processo educacional desde as políticas educacionais à minha própria prática. Destarte, procurei sempre me atualizar com formações continuadas e obter maior conhecimento teórico que davam um melhor suporte à minha prática docente.

Na sala de aula recebemos os alunos, os quais cada um tem sua especificidade e uma necessidade educacional. Sendo assim, muitos alunos chegaram com algumas dificuldades, as quais ao longo do ano letivo, eu, como professora, tentei solucionar obtendo às vezes bons resultados e outras vezes, nem tanto. Porém, no ano de 2012, recebi em minha sala de aula um aluno com Deficiência Física, o que naquele ano me fez procurar cursos na área da Educação Especial para ajudá-lo, bem como me fazia refletir sobre a minha prática enquanto professora.

Na formação inicial recebida na Universidade tive somente uma disciplina que contemplava a área da Educação Especial, a qual, infelizmente, não dava muito suporte para trabalhar com os alunos.

Assim, ao concluir alguns cursos na área da Educação Especial comecei a me interessar ainda mais. As novas descobertas me deixavam com vontade de ter mais conhecimentos específicos, mas também me causavam algumas inquietações acerca do processo educacional das crianças, hoje, chamadas de Público Alvo da Educação Especial.

Assim, procurei realizar mais uma etapa e tentar o ingresso no mestrado em Educação Especial e, ao prestar o processo seletivo e ingressar, em 2014, no Programa de Pós Graduação em Educação Especial, na UFSCar, me interessei em escrever um projeto que remetia à uma pesquisa com professores e suas práticas pedagógicas com alunos Público Alvo da Educação Especial, pois acredito que por meio de suas práticas pedagógicas o professor pode proporcionar aos seus alunos as condições de aprendizagens necessárias, juntamente no mesmo espaço físico que as demais crianças. Acredito na escola inclusiva e no trabalho do professor.

Assim, essa pesquisa fez com que eu percebesse um pouco os desafios apresentados por alguns professores e as possibilidades de trabalhar a inclusão dos alunos Público Alvo da Educação Especial e reconhecer esforços de professores que, mesmo sem ter nenhuma formação

específica na área de Educação Especial, proporcionam ao seu aluno boas condições de aprendizagem.

Espero que minha pesquisa contribua para futuras pesquisas sobre práticas pedagógicas referentes à Educação Infantil e o Público Alvo da Educação Especial. Espero também que os futuros e atuantes professores possam se beneficiar dessa pesquisa acreditando que o processo de inclusão escolar é possível.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno Público Alvo da Educação Especial¹ (PAEE) vem sendo cada vez mais discutida no cenário mundial e no contexto brasileiro não é diferente, ainda que, precise de mais efetividade acerca de políticas públicas que conduzem, principalmente, os segmentos educacionais que, por sua vez, dialogam desde a necessidade de recursos financeiros até a influência nas práticas pedagógicas dos professores.

Porém, a inclusão dessas pessoas será meramente ilustrativa se, ao irem à escola forem somente colocadas em um sistema educacional que ofereça só um espaço físico, sem dar as reais condições de inclusão a esse indivíduo, oferecendo-lhe melhores aprendizagens, ou seja, a equiparação de oportunidades é necessária desde a Educação Infantil e, cabe também ao professor adequar às necessidades dos seus alunos e dar a eles condições apropriadas que façam com que adquiram aprendizagens e tenham as mesmas oportunidades que os demais alunos. O ambiente inclusivo é responsabilidade de todos os professores, pais de alunos, equipe de funcionários e todas as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem desse aluno. Desde o espaço físico escolar até as políticas públicas educacionais podem ser considerados elementos que auxiliam na inclusão desse aluno no âmbito escolar.

Para Oliveira e Profeta (2008) a educação do indivíduo tem que ser capaz de transformá-lo ou permitir que se transforme e isso só pode acontecer se a escola estiver apropriada para recebê-lo e torná-lo um cidadão crítico e reflexivo de seus compromissos. Além disso, um fator decisivo para a aprendizagem desse aluno é como e por que o professor planeja e aplica as atividades escolares, desde o planejamento inicial até como faz a avaliação da aprendizagem do aluno acerca de determinada atividade. Isso fará com que o professor o inclua ou não e, também, transmita a ele o conhecimento necessário, trabalhado com suas potencialidades e habilidades.

Aranha (2000) ressalta que o processo de inclusão é um movimento filosófico e político que precisa de projetos educacionais propostos pelo Governo Federal, pois, mesmo se a

¹ Segundo a Lei 9394/96 (BRASIL,1996) alterada pela lei 12796/13 (BRASIL, 2013) e o Decreto 7611/11(BRASIL,2011) considera-se que Público Alvo da Educação Especial refere-se às pessoas que apresentem deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento.

instituição escolar demonstrar autonomia, ela é, na verdade, dependente e controlada por uma administração superior. Sim, as políticas públicas educacionais ditam como deve ser a inclusão nesse contexto educacional e servem, também, como diretrizes para o trabalho do professor, porém, Perrenoud (2003) discorre que é necessário que o profissional da educação tenha mais autonomia político-administrativa, bem como competências de comunicação, cooperação, de resolução de conflitos, planejamento flexível e que todo o histórico e os valores sociais comprometem as práticas nas escolas.

A inclusão deve ocorrer desde os primeiros anos escolares, na Educação Infantil, portanto, o professor deve proporcionar ainda aos alunos pequenos situações em que sua aprendizagem seja favorecida. Essa inclusão é dada por meio de atividades lúdicas, situações de interações entre alunos com alunos e aluno com professores, bem como favorecer um ambiente acolhedor e inclusivo. Segundo Góes (2010) nunca se falou tanto como hoje sobre as possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social. Assim, percebe-se que o ambiente escolar tem enorme parcela de responsabilidade no desenvolvimento do indivíduo e Vygotsky (1998) salienta que as interações do aluno com o meio onde está inserido são de suma importância para seu desenvolvimento. São essas interações que podem ser proporcionadas pelo professor, pois nelas os alunos aprendem, mesmo que minimamente. Assim, os alunos PAEE podem aprender como qualquer outro, dependendo dos estímulos que lhes são apresentados pelo meio no qual eles estão inseridos e pelas relações sociais que são estabelecidas. Ainda, Saviani (2005), ressalta que a educação escolar proporciona aos seus educandos mediações entre elementos históricos do cotidiano e do não cotidiano escolar, tendo sempre a premissa de que a educação se realiza em um processo sócio histórico. Assim, tem-se a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social” (SAVIANI, 2005, p. 84).

Assim, essa pesquisa de cunho qualitativo descritiva apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil que possuem em sua sala de aula comum alunos Público Alvo da Educação Especial e para atender a esse objetivo a questão de pesquisa é: Como se dá a prática pedagógica de professores da Educação Infantil que possuem em sua sala de aula comum alunos Público Alvo da Educação Especial?

O presente trabalho é composto de seções teóricas, iniciando-se com essa introdução. Na segunda seção é discutida a importância da Inclusão Escolar, bem como as políticas públicas que dão respaldo à Educação Especial dentro dessa perspectiva.

A terceira seção refere-se às práticas pedagógicas e como elas são influenciadas por diferentes fatores que o profissional absorve ao longo de sua vida acadêmica, profissional e pessoal. Também são apresentados alguns elementos que quando bem planejados podem ajudar nesse trabalho docente e contribuir na aprendizagem de todos os alunos, tornando a escola inclusiva.

E, a quarta seção teórica contribui com um breve histórico e os avanços em torno da Educação Infantil, bem como algumas políticas públicas educacionais para essa população e a importância da inclusão escolar desde essa etapa da Educação Básica.

Referentes à coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: o diário de campo para registro das observações e as entrevistas semiestruturadas para que a pesquisadora pudesse alcançar os objetivos e responder à questão de pesquisa. A análise de dados foi realizada por meio de análise de conteúdo, divididos em algumas categorias e subcategorias que elucidam melhor o que envolve as práticas pedagógicas desde a formação dos professores até como eles avaliam o desempenho do aluno.

Destarte, esse trabalho procurou contribuir na área da Educação Especial, sobretudo, com os professores que podem identificar-se com os participantes e que tenham dentro de sua sala de aula as mesmas dificuldades e que encontram, também, algumas possibilidades semelhantes como as descritas nessa pesquisa e, ainda, todo leitor que tem interesse no tema que poderá perceber que, por meio das práticas pedagógicas, os professores podem proporcionar aos seus alunos PAEE um ensino de qualidade e oferecer aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento, contribuindo para o processo de inclusão.

Pode-se, também, elucidar a importância de estudar e pesquisar sobre o contexto educacional e sobre como as práticas pedagógicas afetam o aluno PAEE, pois segundo Jesus (2010, p. 140) deve “(...) discutir sobre pesquisa e suas implicações no cotidiano escolar e pensar como têm se mantido as configurações entre esses dois aspectos (...)”, se há, portanto, a

necessidade de entrelaçar esse dueto: prática o que, segundo Jesus (2010) é que vemos no contexto escolar e a teoria que tem como representante o saber das Universidades, juntos devem interagir. Pimenta (2012) ressalta que pesquisas sobre o ensino devem ter novas configurações, pois ainda é uma relação frágil e, segundo Jesus (2010, p. 14) sobre o processo de inclusão afirma que “(...) faz-se necessário compreender onde essas crianças e jovens vivem sua experiência de escolarização, o que se constitui em complexo movimento (...)” e a importância de não haver críticas a esse processo educacional.

Na próxima seção são apresentados autores que discutem o processo educacional dentro da perspectiva da inclusão escolar, bem como o respaldo de algumas políticas públicas educacionais.

2. INCLUSÃO ESCOLAR

Primeiramente se faz entender que anterior ao século XX, as pessoas que hoje são denominadas PAEE eram colocadas em hospitais psiquiátricos, asilos, em outras instituições ou até escondidas por suas famílias, ou seja, essas pessoas eram afastadas do convívio social e escolar. Mendes (2002, p. 387) afirma que essa fase de segregação foi “ (...) justificada pela crença de que as pessoas diferentes seriam mais bem cuidadas e protegidas se confinadas em ambiente separado (...)” e sua escolarização quando acontecia, era feita nesse ambiente afastado da escola comum.

A fase da inclusão ocorre a partir do início do século XX, em que se tem como pressuposto a escola inclusiva que, segundo Stainback e Stainback (1999), é na escola que educa todos os alunos em salas de aula comuns, onde eles recebem adequações de atividades e oportunidades educacionais e onde todos são aceitos e têm sua educação contemplada.

Sobre o processo de inclusão escolar percebe-se que há necessidade de uma reestruturação não somente das políticas, mas de culturas e práticas pedagógicas nas escolas, reduzindo as dificuldades na aprendizagem e a participação para os alunos PAEE no espaço escolar. Para Santiago e Santos (2010, p. 4) a inclusão “(...) não é proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também, não se resume na simples inserção dos grupos incluídos em espaços sociais que são privados (...)” e essa medida tem que ser pensada cautelosamente e os ambientes escolares têm que ser preparados para receber os alunos PAEE com um planejamento adequado para que, de fato, ocorra inclusão.

Para Stainback e Stainback (1999) a inclusão é um processo benéfico tanto para os alunos, como para os professores quanto para a comunidade. Para Omote (2008), Oliveira e Profeta (2008) a inclusão escolar está diretamente ligada à diversidade existente e à aceitação das pessoas perante essas diferenças, mas é preciso de toda uma organização pedagógica e administrativa da escola para trabalhar essa diversidade e atender aos variados alunos e suas necessidades educacionais.

Tendo em vista o compromisso da escola com a aprendizagem, Siqueira (2008) destaca que as políticas educacionais e o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino

comum é objeto de divergências e polêmicas e para tanto, a escola deve ser apta a receber alunos PAEE e ter, principalmente, seu corpo docente preparado para tal.

Carvalho (2005, p.67) salienta que a escola precisa ter novos significados nas suas funções políticas, sociais, e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições de trabalho de seus profissionais e “(...) estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva (...)” e assim haverá possibilidade de trabalhar com todos os alunos PAEE sem discriminações.

No entanto, faz-se necessário que a escola seja inclusiva, não apenas por ter os alunos PAEE matriculados, mas garantir-lhes toda condição necessária para que aconteça sua escolarização. Mendes (2002, p.68) pontua com propriedade que “(...) a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva”.

Sobre a educação inclusiva, desde a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a educação é declarada um direito de todos e preconiza a importância da educação para as pessoas com deficiências e condições para o acesso e permanência na escola, preferencialmente, no ensino regular (BRASIL, 1988). Posteriormente, para afirmar o compromisso com a educação inclusiva, na Tailândia, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi debatida a necessidade de toda pessoa ter direito à Educação Básica (UNESCO, 1998)

Assim, pode-se perceber que a educação é direito de todo ser humano, independente de etnia, gênero, classe social ou econômica, condições físicas, linguística, entre outras. É necessário que essa educação aconteça e que o aluno seja incluído para ter todas as condições de aprendizagem, que segundo a UNESCO (1998) entende-se como oportunidades experiências de leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas e quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem que seriam os conhecimentos, habilidades, valores culturais e morais e atitudes como tolerância com sistemas sociais. Assim sendo, essas necessidades são para que os seres humanos possam desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO,1998)

A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo, tendo uma educação com medidas efetivas que sejam capazes de reduzir a desigualdade e ofertar oportunidades de alcançar e manter um padrão de qualidade e promover a equidade (UNESCO, 1998).

Outro documento, amplamente disseminado e que contribuiu para as discussões da Educação Especial na perspectiva de uma escola inclusiva é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tal documento frisa que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas. Podemos perceber que para chegar à aprendizagem dos alunos há maneiras diferentes, ou seja, nenhuma aprendizagem ocorre igualmente à outra e as escolas inclusivas têm como seu princípio fundamental de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de qualquer dificuldade e diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994). E para agregar nesse compromisso de políticas públicas internacionais para a educação inclusiva, em Dakar, no ano de 2000, o documento Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001) reafirmou a pertinência de oferecer educação às crianças, jovens e adultos e uma educação de qualidade, promovendo aprendizagem que suprir suas necessidades básicas de aprendizagens.

No ano de 2015 para reafirmar o compromisso com essa educação de qualidade, no Fórum Mundial de Educação, a Declaração de Incheón (UNESCO, 2015) incentiva os países a oferecerem uma educação transformadora que melhore os resultados de aprendizagem dos países, bem como fazer com eles se comprometam a enfrentar e combater toda forma de exclusão e marginalização no processo educacional, melhorando desde as políticas educacionais até a formação dos docentes.

Sobre políticas públicas Ferreira (2006a) ressalta que nos últimos anos ocorre uma notável ampliação das referências aos alunos com deficiência, seja nos registros legais ou nos textos de políticas públicas brasileiras e, isso se deve à influência da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) que ampliou os direitos referentes às pessoas com deficiência.

Seguindo os dois primeiros documentos internacionais e seus pressupostos, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 59) atualizada pela 12796/13 (BRASIL, 2013)

assegura aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação um currículo, método, técnicas e organização feita pela escola para atender às suas necessidades.

Assim, percebemos que a Legislação Brasileira tendo como base as políticas internacionais ressalta a necessidade de ter esses alunos, preferencialmente, no ensino comum e oferecer-lhes um currículo satisfatório que atenda toda essa necessidade de educação e os levem às aprendizagens significativas.

Para tanto, Martins (2010) ressalta que a proposta de inclusão escolar precisa ter esse currículo educacional que reflita o meio social e cultural e que atenda as necessidades de todos os alunos. E, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, o currículo escolar é construído a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que viabiliza que ele seja operado e oriente assim as atividades educativas (BRASIL, 1998). Assim sendo, espera-se que essas atividades educativas englobem toda e qualquer diversidade existente no ambiente escolar, tornando-o inclusivo.

Ainda, para respaldar a Educação Inclusiva Brasileira temos a Resolução n.2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), (BRASIL, 2001) que no seu art.1º “(...) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidade (...)”. Assim, percebe-se que mais um documento assegura as condições de aprendizagens ao aluno que precisa e que entende a Educação Especial como uma modalidade de Educação que necessita de propostas efetivas para dar a esses alunos respaldos necessários em todas as etapas da Educação Básica até o Ensino Superior, como assegura também, a Portaria n. 3284/03 (BRASIL, 2003) que dispõe sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência à educação.

Outro documento importante na discussão da inclusão é a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) que, por sua vez, também tem o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. A inclusão é tida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Há, também, dentro da Legislação Brasileira o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL,2016) que “destina 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, 2016, p.1).

Desde modo, tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE e os demais deve ser muito bem planejado e debatido, de acordo com a realidade e necessidade da unidade escolar e de seus alunos. Dentro desse planejamento deve englobar todas as diferenças, inclusive para atender alunos PAEE, adequar e oferecer ao aluno uma proposta educativa que seja capaz de suprir todas suas necessidades individuais e coletivas de aprendizagem.

Sabe-se que o espaço escolar é um dos mais importantes para formação do indivíduo, seja para alunos PAEE ou os demais alunos. Blanco (2004), Carvalho (2005), Oliveira e Profeta (2008), Jesus (2010) ressaltam que a educação do aluno com deficiência nas escolas inclusivas tem que transformá-los ou proporcionar situações como promover capacidades e apropriação de determinados conteúdos. Dal Forno (2013) também afirma que uma das grandes preocupações dos professores é justamente a dificuldade dos alunos com deficiência terem acesso ao currículo como os demais alunos, por isso, as práticas pedagógicas do professor para esse aluno necessitam de mudanças e novos planejamentos.

É fundamental, segundo Mendes (2008), a organização do espaço escolar e do tempo na construção do trabalho do professor dentro da sala de aula. A autora ainda resalta que todo esse trabalho é fruto de conhecimento escolar que, muitas vezes, é transmitido erroneamente como se o processo de ensino aprendizagem ocorresse da mesma forma com todos os alunos, sem considerar as diferenças existentes dentro da sala de aula que “(...) se revelam e impelem os professores a terem de buscar alternativas para o descompasso entre seu modelo de ensino e o modelo de aprendizagem do aluno” (MENDES, 2008, p.146).

Diante deste contexto, visando a devida apropriação dos conteúdos escolares é necessário que o professor busque conhecimentos e demonstre suas competências e para Dal-Forno (2013) é realmente necessário esses elementos, pois para a autora, frente ao contexto educacional diversificado, se exige cada vez mais do professor conhecimentos, habilidades e competências para atuar em sala de aula. Segundo Tardif (2002) essas habilidades, competências e

experiências docentes caracterizam-se como saberes e esses saberes são as trajetórias de formação, práticas pedagógicas e experiências em torno da vida docente e é um processo em construção ao longo da vida profissional e, ainda para o autor, o professor ideal deve conhecer bem seu planejamento, sua aula e o currículo escolar.

Na próxima seção discute-se sobre as práticas pedagógicas na visão de alguns autores, como são constituídas e influenciadas essas práticas e, ainda, como o professor pode, por meio delas, proporcionar ao seu aluno uma aprendizagem satisfatória e incluí-lo no ambiente escolar.

3. O TRABALHO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Por meio do trabalho docente espera-se que o professor desenvolva práticas pedagógicas que, por sua vez, consigam incluir todos os alunos e suas especificidades. Claro, não se pode julgar quais são as melhores práticas pedagógicas para determinadas situações, mas se tem um parâmetro de como esse professor deve, sobretudo, planejar suas aulas para que os alunos consigam realizar atividades e se apropriar do conhecimento por meio de um processo educacional que, efetivamente, se importe com a inclusão de todos os alunos.

Investigando a importância das práticas pedagógicas no processo educacional inclusivo, houve a necessidade de buscar pesquisas já realizadas com a temática apresentada nesse trabalho. A pesquisa acerca das práticas pedagógicas para os alunos PAEE se faz necessária. Assim, na próxima subseção é apresentada uma pesquisa realizada por meio de revisão bibliográfica que identificou algumas publicações acadêmicas em duas bases de dados sobre as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil com alunos PAEE, na perspectiva da inclusão.

3.1 Revisão Bibliográfica sobre práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.

Uma revisão bibliográfica realizada por Alonso e Orlando (2014) teve como objetivo identificar no período de 2011 a 2014, dissertações e teses das bases de dados “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) e da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) que tenham como foco o estudo das práticas pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva da Escola Inclusiva. A pesquisa foi bibliográfica que, segundo Gonsalves (2007), é a pesquisa que se caracteriza pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, entre outros.

Os descritores utilizados foram: “Educação Especial, Práticas Pedagógicas e Educação Infantil”. Primeiramente os descritores usados foram “Educação Especial” e “Prática Pedagógica”. Assim, as autoras encontraram 158 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre teses e dissertações e 282 no Banco de Dados da BDTD. Para depurar a pesquisa foi usado, ainda, o descritor “Educação Infantil”, onde restaram 7 publicações na CAPES e 27 na BDTD.

Como os critérios de inclusão na pesquisa, as publicações precisavam estar relacionadas com a temática deste trabalho, ou seja, as práticas pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva inclusiva, todos os trabalhos não realizados na escola comum foram descartados.

No quadro a seguir, apresentam-se as pesquisas que foram selecionadas após os critérios inclusão e exclusão.

Quadro 1 - Resultados da pesquisa nas Bases de Dados CAPES e BDTD

| Bases de Dados | Descritores | Números de Publicações |
|-----------------------|--|-------------------------------|
| CAPES | Educação Especial + Práticas Pedagógicas | 158 |
| | Educação Especial + Práticas Pedagógicas + Educação Infantil | 7 |
| BDTD | Educação Especial + Práticas Pedagógicas | 282 |
| | Educação Especial + Práticas Pedagógicas + Educação Infantil | 27 |

Fonte: Elaboração própria com base em ALONSO e ORLANDO (2014)

Na base de dados BDTD com os descritores utilizados foram encontradas 282 produções acadêmicas, porém como a quantidade era consideravelmente grande, o descritor referente à “Educação Infantil”, também, foi inserido na busca nas duas bases de dados e assim gerou o resultado de apenas 27 produções, as quais todas tiveram os seus resumos lidos. Porém, quando se iniciou a leitura dos resumos para identificar os critérios de inclusão para a participação na pesquisa, verificou-se que todos não tinham informações para seleção desse trabalho, não restando nenhuma produção entre os anos de 2011 a 2014 que tivesse como estudo as práticas pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva da Escola Inclusiva.

Assim, todos os resumos foram lidos e depois excluídos os que não faziam parte da seleção, restando apenas 7 publicações, sendo todas elas na base de dados da CAPES, nos seguintes anos:

Tabela 1 - Ano base e quantidade de publicações

| Base de Dados | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | Total |
|---------------|------|------|------|------|-------|
| CAPES | 2 | 4 | 1 | 0 | 7 |
| BDTD | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: ALONSO e ORLANDO (2014)

Assim, pode-se observar que há duas publicações no ano de 2011 (uma dissertação e uma tese), quatro no ano de 2012 (duas dissertações e duas teses) e uma dissertação no ano de 2013 e nenhuma em 2014, portanto, a insuficiência de produções acadêmicas com essa temática é notável, o que é válido afirmar que há a necessidade de mais estudos tendo como foco tal temática. A seguir, no quadro, são destacados os trabalhos encontrados na pesquisa realizada por Alonso e Orlando (2014).

Quadro 2 - Publicações acadêmicas encontradas:

| Ano | Tipo de publicação | Título e autor | PAEE mencionado | Resumo da pesquisa |
|------|--------------------|---|-----------------|--|
| 2011 | Dissertação | “A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil (Fernanda de Araújo Binatti Chiotte) | TEA | Objetivo “analisar o papel a mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo, compreendendo a mediação como processo de significação e constituição”. Foi um estudo de caso, realizado com uma criança com TEA e sua professora. Como resultado essa pesquisa mostrou concepções errôneas |

| | | | | |
|------|------|---|--------------|---|
| | | | | <p>sobre TEA por meio das práticas da professora que não tinha expectativas acerca do desenvolvimento da criança. A partir das mediações pedagógicas, houve uma melhora no desenvolvimento dessa criança, resultando em interações com os demais alunos e realizações de tarefas.</p> |
| 2011 | Tese | <p>“As diferenças no contexto da Educação Infantil: um estudo da prática pedagógica”. (Cristina Façanha Soares)</p> | Deficiências | <p>O objetivo foi identificar e analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Os sujeitos das pesquisas foram professoras da educação infantil. A pesquisa foi feita fora da sala de aula, por meio de acompanhamentos e grupo focal. Como resultado foi percebido que na fase inicial da pesquisa as práticas pedagógicas não eram inclusivas, sendo depois desse acompanhamento colaborativo e que as professoras repensaram suas</p> |

| | | | | |
|------|-------------|--|----------------------|---|
| | | | | práticas com as crianças com deficiências. |
| 2012 | Dissertação | “Concepções e prática pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência” (Priscila Ferreira Ramos Dantas) | Deficiências | Os objetivos foram investigar e analisar as concepções e expectativas das professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de aluno com deficiências e as práticas pedagógicas dessas professoras e suas implicações nos alunos. Foi um estudo de caso, com três professoras que tinham em sua sala de aula alunos com deficiência. Como resultados houve acordos e desacordos quanto às concepções e expectativas referentes à inclusão escolar e, que ainda há a necessidade das professoras trabalharem as potencialidades das crianças e a terem um apoio pedagógico para facilitar que elas conheçam novas estratégias de ensino. |
| 2012 | Dissertação | “Os [des]caminhos da escolarização na surdez: examinando | Deficiência Auditiva | O objetivo dessa pesquisa foi verificar como as práticas pedagógicas executadas na Educação Infantil, contribuem para o progresso dos se |

| | | | | |
|------|------|--|--|---|
| | | a educação infantil na Fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos”. (Aleine Eduardo Fernandes Motta Moreira Dantas) | | us educandos surdos e como estão desenvolvendo estratégias e condições adequadas à evolução dessas crianças. Foi estudo de caso e os resultados mostraram que os professores que não conhecem LIBRAS e assim tem um trabalho limitado. |
| 2012 | Tese | “Alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas” (Magno Alexon Bezerra Seabra) | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) | O objetivo foi analisar a compreensão de professoras de escolas públicas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as suas práticas pedagógicas, junto aos alunos. Pesquisa feita com oito professoras que tem alunos com TDAH, mas as práticas pedagógicas foram analisadas perante questionários e entrevistas, tendo como resultados o desconhecimento a respeito do TDAH e isso dificultava a aprendizagem das crianças. |
| 2012 | Tese | “Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma | Síndrome de Down | O objetivo foi analisar da concepção de uma professora sobre o processo de aprendizagem de uma criança |

| | | | | |
|------|-------------|---|--------------------|--|
| | | criança com síndrome de Down numa classe comum” Kátia Patrício Benevides Campos. | | com síndrome de Down. A pesquisa segundo a autora foi uma combinação de um estudo de caso com pesquisa-ação. Os resultados foram dificuldades em perceber as políticas públicas de inclusão no sistema educacional e o despreparo dos professores. A pesquisa ainda mostrou que a inserção da criança não garantia que ela participasse de todas as atividades, pois a professora não sabia como conduzir as atividades. Mas, a partir da pesquisa-ação foi constatado que houve mudanças nas práticas dessa professora que, por sua vez, contribuiu positivamente para o desenvolvimento da criança com novas práticas pedagógicas. |
| 2013 | Dissertação | “A inclusão escolar na Educação Infantil: um olhar sobre a prática docente” (Anna Costa Fernandes) | Deficiência e TDAH | O objetivo era investigar como acontecem as práticas pedagógicas de uma professora em sala de aula da Educação Infantil, identificando suas dificuldades e potencialidades diante de um ambiente de |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>Educação Inclusiva. Foi feito um estudo de caso com uma professora de Educação Infantil que tinha crianças com diferentes necessidades. A autora verificou que todas as atividades favoreciam o processo de inclusão das crianças, porém as rotinas eram muito repetitivas e como possível solução e aponta possíveis mudanças na gestão escolar, como reuniões para que professores compartilhem suas experiências, para que essa professora pudesse construir novos saberes.</p> |
|--|--|--|--|---|

Fonte: Elaboração própria.

Assim, são mostradas as pesquisas encontradas que foram realizadas com os professores de Educação Infantil acerca de seu trabalho e a tentativa de realizar a inclusão de alunos PAEE, ainda, há a necessidade de mais publicações que demonstrem como são as práticas pedagógicas desses professores e quais são os percalços que existem por trás do trabalho docente. Há, sem dúvidas, muitas respostas e divergências de como pode ocorrer o processo de inclusão, mostrando alguns facilitadores e empecilhos para que ele ocorra.

Por isso, sempre são necessárias pesquisas que remetam ao tema das práticas pedagógicas dentro da sala de aula comum, sobretudo, desde a Educação Infantil e, essa necessidade surge para que se tenha um respaldo de como estão essas práticas pedagógicas desses professores sobre

a inclusão escolar no contexto Brasileiro. Os resultados, mesmo quando em pequena amostra, são indicadores de como a Educação Brasileira caminha nesse processo de inclusão.

Assim, faz-se necessário discutir como podem ser repensadas as práticas dos professores tendo como influências alguns elementos que complementam a eficácia de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Sobre a prática pedagógica, Pimenta (2012) ressalta que a construção do trabalho docente é realizada historicamente e parte de alguns pressupostos que envolvem a dicotomia de prática e teoria. O trabalho é uma práxis que reflete na ação-reflexão e ação novamente. Segundo a autora também, têm-se como pressupostos que o trabalho docente deva ter como fator relevante o contexto de organização escolar no qual é realizado.

A sociedade e as práticas sociais estabelecidas por ela são fatores influenciáveis no contexto escolar, assim os aspectos sociais aparecem nas práticas escolares, portanto, a sociedade é reproduzida dentro dos muros das escolas. Saviani (2005) alerta para que no trabalho docente não seja mero reprodutor de uma sociedade desigual. Cabe, portanto, ao professor ser mediador no processo educacional que visa, por meio de sua prática pedagógica, transformar a prática social. Assim, a importância do professor no processo de desenvolvimento do aluno tem com premissa que eles aprendam por meio das mediações que estabelecem com as pessoas e com o meio social. Vygotsky (1998) ressalta também que a participação de outro sujeito é necessária para promover o desenvolvimento. O professor ocupa um lugar privilegiado e pode ajudar na zona de desenvolvimento proximal² que é quando o aluno tem ajuda para a realização de alguma tarefa que ainda não consegue realizar sozinho, necessitando da intervenção de outra pessoa.

A mediação pedagógica³ ajuda nas apropriações que as crianças têm dos saberes. Kishimoto (2008) concorda que o processo de ensino e aprendizagem provém das mediações

² A Zona de Desenvolvimento Proximal, Segundo Vygotsky (1998) é quando a criança recebe auxílio de outra pessoa em uma determinada atividade que ainda não realiza sozinha. Na zona de desenvolvimento proximal haverá aprendizagens para que a criança chegue ao seu desenvolvimento real, ou seja, ela aprenderá a realizar uma atividade sem auxílio.

³ Segundo Vygotsky (1998) esse conceito refere-se quando o professor é o sujeito mediador da aprendizagem e do seu aluno, dando a ele possibilidades de desenvolvimento.

feitas nos meios onde o aluno frequenta, sobretudo, o escolar. Para essa autora, a aprendizagem é um processo cultural e depende do cotidiano onde esse aluno está inserido, pois há diversas culturas que formam os indivíduos, dependendo, portanto, do contexto. Assim, o aluno recebe mediações provenientes do professor que, por sua vez, tem concepções enraizadas no seu processo social e histórico.

Na escola o professor é chave central do processo de aprendizagem do aluno e responsável para que a inclusão aconteça tanto na sala de aula quanto nos demais espaços escolares. Zabala (1998) realça que o professor quer ser cada vez mais competente na sua profissão e essa melhoria acontece por meio de conhecimento e experiência adquirida. Pimenta (2012) e Tardif (2002) discorrem que há alguns saberes que ajudam na formação do professor, tornando o que ele é e, ainda, faz com que ele reproduza esses saberes em suas práticas pedagógicas. Portanto, as práticas pedagógicas são constituídas de diferentes saberes.

Assim, para melhor entendimento dessa pesquisa, usar-se-á como definição de “*práticas pedagógicas*” a utilizada por Antoni Zabala (1998), no seu livro “*Prática Educativa: Como Ensinar.*” Para ele (1998, p.10) as práticas pedagógicas estão relacionadas como o professor ensina, devendo “(...) diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado (...)” e ainda ressalta que o professor deve tentar ser competente no seu trabalho, melhorando-o cada vez mais, melhoria essa que vem do tempo de experiência através das práticas pedagógicas. Ainda, Zabala (1998, p. 17) afirma que as práticas pedagógicas são complexas e podem ter vários determinantes como a “(...) justificação em parâmetros educacionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios de condições físicas e existentes (...)” e outros aspectos que podem caracterizar a prática pedagógica. Porém, segundo o mesmo autor, podemos resumir as práticas pedagógicas em atividades ou tarefas que são feitas pelo professor e constituem os processos de ensino e aprendizagem. Apesar de vários autores definirem o que são e como se configuram as práticas pedagógicas, usaremos Zabala (1998) e Tardif (2002) como referências principais. Para Zabala (1998) as variáveis se definem como: as sequências de atividades de ensino e aprendizagem; o papel dos professores e dos alunos, a organização social da aula; utilização do espaço e tempo, organizar os conteúdos, materiais curriculares e o sentido e papel da avaliação. Esses elementos serão abordados com mais especificidade adiante.

Para Tardif (2002, p. 36) esse conjunto de saberes é denominado de “saberes docentes”, o qual, influencia no trabalho docente. Assim, esse conjunto é composto pelos seguintes saberes:

Saberes profissionais: - os que são adquiridos por meio das formações em universidades, que produzem conhecimentos.

Saberes pedagógicos: - concepções de reflexões sobre a prática educativa, doutrinas que cercam o professor e que ele escolhe por aplicá-las na sua formação, como, por exemplo, o professor adotar uma determinada abordagem pedagógica: tradicional, histórico - cultural, cognitivista, entre outras.

Saberes disciplinares: - são os sociais definidos pela instituição universitária, esse saber provém das formações continuadas e iniciais, englobando os diversos campos de conhecimentos, como exemplo, as disciplinas de história, matemática, literatura, etc.

Saberes curriculares: - são os saberes que o professor precisa para planejar suas aulas. São os saberes como os conteúdos, metodologia, objetivos, tempo de aula, etc.

Saberes experienciais: - são os que se apresentam por meio das experiências do cotidiano no campo de trabalho, ou seja, por meio de práticas pedagógicas de outros professores e as próprias do professor, faz com que ele desenvolva saberes específicos.

Assim, pode-se considerar que as práticas pedagógicas são provenientes de vários fatores como os saberes do professor, fontes sociais e modos de integração no trabalho docente. Juntos, eles dão subsídios e formulam a prática pedagógica. Pimenta (2012) aponta, também, como agentes influentes nas práticas pedagógicas os mesmos saberes que Tardif (2002) e Góes (2008) ressaltam que apesar de todo o conhecimento adquirido também é importante que o professor tenha autonomia e controle sobre suas ações.

Zabala (1998) ressalta que essa experiência é a do próprio professor e dos demais professores e, esse conhecimento é o que provém da investigação, das experiências dos outros modelos e propostas. Assim, faz com que o professor avalie seu próprio trabalho sendo que essa avaliação acontece quando o professor compara sua prática pedagógica com a de outros professores. Ainda, para o autor há a necessidade de critérios para que se possa avaliar a prática e

compará-la, realizando uma avaliação racional. O professor tem o dever de incluir todos os alunos sem exceção, sobretudo, os alunos PAEE.

Tardif (2002, p.39) afirma que o professor tem que (...) “desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos” (...), ou seja, a experiência do cotidiano pode permitir que o professor identifique algumas necessidades individuais dos alunos e como cada um pode aprender. Por meio dessas experiências esse docente pode avaliar e construir novas práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo Martins (2008, p. 199) são nas práticas que os professores serão “(...) capazes de planejar objetivos de acordo com os interesses dos alunos, garantir a realização do planejamento, promover suporte, participar de debates com os alunos, construir vínculos afetivos com a turma e proporcionar um ambiente de cooperação (...)” e essas intervenções pedagógicas devem favorecer a mudança e a promoção dos alunos. Ainda, para Zabala (1998) o professor deve organizar bem suas sequências didáticas e metodológicas que são quando o professor configura suas atividades e as organiza a partir de três momentos: planejamento, aplicação e avaliação.

Para Pimenta (2012), Tardif (2002), Behrens (2004) a prática pedagógica do professor faz com que ele experimente metodologias, veja situações desafiadoras e novas e, conseqüentemente, tente solucioná-las. Behrens (2004) releva que escola não é mais a mesma e que a ação docente contemporânea é desafiada a encontrar novos processos metodológicos proporcionando um novo significado à prática pedagógica do professor. E essa ação de buscar novas estratégias e novas formações profissionais para ajudar nas práticas pedagógicas dentro da sala de aula é, com certeza, um diferencial no processo de ensino e aprendizagem. A formação que o professor busca é, sem dúvida, primordial para seu trabalho com os alunos dentro da unidade escolar, sobretudo, com os alunos PAEE.

A busca por novas práticas pedagógicas, segundo Perrenoud (2003) é denominado de “saber-ser”, pois acredita que o professor é um indivíduo que quer novos conhecimentos, ter novas experiências e refletir sobre elas. Freire (1996), Pimenta (2012) e Tardif (2002) reafirmam essa colocação e contribuem dizendo que, quando o professor constrói novas formas de ensinar e busca esses novos saberes, eles se manifestam em ações pedagógicas, o que auxilia, também, a formação do professor que para Marchesi (2004) a formação do docente, competência e

desenvolvimento profissional são condições básicas para que haja práticas pedagógicas positivas nas escolas inclusivas. O autor também discorre sobre a importância da flexibilidade organizacional, a adaptação do currículo e a preparação desses professores como fatores que devem contribuir para que todos os alunos com deficiência participem do processo de ensino e aprendizagem com os demais alunos da mesma faixa etária.

Partindo dessas referências teóricas citadas, percebe-se que as práticas pedagógicas do professor são inerentes a um bom processo de escolarização de todos os alunos e tem papel primordial na formação desses alunos. Através das diferentes práticas pedagógicas é que o professor poderá dar auxílios aos alunos e suas necessidades de aprendizagem.

Relevando a disparidade existente na escola e pensando na importância de se ter condições pedagógicas que atendam ao aluno PAEE em uma escola inclusiva, Oliveira e Profeta (2008) reafirmam que para construir esse processo na perspectiva inclusiva sejam necessárias mudanças para favorecer os alunos. Em acordo com essas mudanças González (2002), Blanco (2004), Carvalho (2005) destacam que nem todos os alunos têm aprendizagens iguais, pois têm capacidades, interesses, ritmos, motivações, experiências, capacidades e habilidades diferentes que intercedem nesse processo de aprendizagem e eles precisam que o professor organiza-se e dê respostas satisfatórias às suas necessidades educativas. Portanto, novas práticas pedagógicas que acompanhem os alunos dentro da perspectiva inclusiva deixam a escola mais democrática, considerando, segundo González (2002), a igualdade e diversidade existente.

As práticas pedagógicas têm fundamental papel na aprendizagem dos alunos e sendo assim, é imprescindível que sejam bem planejadas. Assim, na próxima subseção discute-se como pode ser feito esse planejamento através de algumas variáveis pedagógicas, tendo como base as concepções citadas por Zabala (1998). Quando bem planejadas e executadas podem ajudar no trabalho docente e, conseqüentemente, fazer com que o professor realize um bom trabalho.

3.2 O planejamento no trabalho docente

O professor seja ele da Educação Básica ou Superior, tem por dever e necessidade planejar suas aulas. Há vários fatores que determinam o planejamento de um professor e outros elementos que devem ser bem planejados para que ele tenha melhor condição de aplicar em sua aula o que precisa. A seleção dos conteúdos, objetivos, metodologia e como será a avaliação

desse aluno, cabe ao professor também planejar como será realizada atividade durante a aula, ou seja, nos espaços utilizados, os grupos, os materiais utilizados e demais elementos que interferem na prática pedagógica.

A falta de planejamento adequado às ações pedagógicas da escola pode comprometer a efetivação desse novo paradigma de escola inclusiva, (OLIVEIRA e PROFETA, 2008)

Para Zabala (1998) é imprescindível prever situações que favoreçam a aprendizagem do aluno, como, por exemplo, os agrupamentos dos alunos e como farão a atividade: grupos, assembleias, trabalho de campo ou atividades individuais dentre outros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a respeito de organização educacional diz que a principal característica deve ser a flexibilidade. O professor, por sua vez, deve e pode planejar de acordo com o contexto no qual está inserido e determinar a atividade que dará aos alunos, porém, caso haja necessidade é totalmente compreensível uma possível flexibilidade, seja nos conteúdos, metodologia ou qualquer outro elemento.

O planejamento deve ser feito, se possível, minuciosamente e que o professor consiga pensar nos detalhes de possível intervenção de práticas que possibilitam melhores e maiores chances de ocorrer as aprendizagens necessárias para seus alunos. De acordo com Zabala (1998), há uma sequência que é essencial, na qual, o professor deve se preocupar em realizá-la com sucesso que, por sua vez, se resume primeiramente em saber os conteúdos, depois nas relações interativas em sala de aula, organização da sala de aula, organização dos conteúdos, materiais curriculares ou recursos e, não menos importante, na avaliação das atividades.

3.3 Elementos que podem auxiliar nas práticas pedagógicas inclusivas:

Os elementos citados a seguir influenciam a prática pedagógica. Assim é, sem dúvida, de suma importância que o professor consiga pensar nesses elementos e usá-los para dar suporte às suas práticas pedagógicas independentemente do ano escolar que esse professor leciona. Vale ressaltar que desde as políticas públicas educacionais ou até uma simples atividade pode ser grande aliada na preparação das aulas desse professor.

Na escola, por exemplo, há como aliado o Projeto Político Pedagógico (PPP) – que auxilia e direciona os debates sobre o processo educacional dentro da unidade de ensino. Sabe-

se que a escola deve possuir um PPP, documento que é construído pela equipe escolar e comunidade, no qual é feita a caracterização da escola, bem como todos os aspectos que constituem a identidade da escola, abordando o que cada faixa etária pode trabalhar e o que pode ser feito a respeito da construção de aulas, festas comemorativas, reuniões administrativas e demais assuntos relacionados à unidade escolar. Para melhor entendimento, Veiga (2003) ressalta que o PPP é:

é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto político pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos, sua intencionalidade (VEIGA, 2003, p. 13).

Assim, o PPP pode ajudar o professor nas suas tomadas de decisões referentes às suas práticas pedagógicas como, por exemplo, quando trabalhar determinados conteúdos e assuntos referentes à faixa etária, à comunidade e ao cotidiano que pertence à escola. O PPP é o documento que vai nortear e tem como intencionalidade ajudar como o professor pode trabalhar, dando uma direção a ele. O PPP deve ser pautado nas discussões da equipe escolar e comunidade acerca das dificuldades e finalidades que a unidade escolar possa enfrentar nos próximos anos escolares. Seu conteúdo pode e deve ser modificado, quando necessário, para atender os anseios de debates, sugestões e reflexões sobre o andamento da unidade escolar acerca do trabalho pedagógico.

No mais, há alguns outros elementos que, se planejados e aplicados podem fazer com que o trabalho docente seja mais eficiente e inclusivo, oferecendo aprendizagem aos alunos. Pode-se, portanto, citar: as sequências das atividades de ensino/ aprendizagem; o papel do professor e dos alunos; a organização social da sala, utilização dos espaços e do tempo, organizar os conteúdos, materiais curriculares ou recursos e avaliação. Esses tópicos serão apresentados adiante com maiores detalhes.

Primeiramente, há a importância da organização dos conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais) que serve para o professor saber como e porque planejar é de suma importância,

além da necessidade de saber o que quer trabalhar e quais os conteúdos ele quer que seus alunos aprendam, e é através dessa escolha que ele pode traçar os outros elementos importantes que estão englobados no seu planejamento. Os conteúdos, segundo Zabala (1998, p.30) servem para “(...) descrever as diferenças entre diversos níveis de ensino e entender a própria posição e de nossos companheiros em relação à importância que atribuímos a cada um dos conteúdos”. Na Educação Básica Brasileira, já na Educação Infantil há o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),(BRASIL, 1998) e PCN (BRASIL, 1999) que citam os tipos de conteúdos que o professor pode trabalhar e nortear a sua prática.

Assim, há uma tipologia que, segundo Zabala (1998), define só conteúdos e que podem ser aplicados nas aulas e assim entender melhor o processo de ensino e aprendizagem e comparar as diferenças entre dois ou mais professores e definir qual o papel que deve ter o ensino. Para Kishimoto (2008) “(...) os conteúdos culturalmente destinados à educação do homem não se descobrem, mas são transmitidos”. (KISHIMOTO, 2008, p. 672). Para tanto, os conteúdos são divididos em conceituais: fatos, conceitos e princípios; procedimentais: procedimentos, técnicas e métodos e atitudinais: valores, atitudes e normas.

Outro elemento que deve ser notado é a sequência de atividades de ensino e aprendizagem. As sequências de atividades são como o professor aplica sua didática por meio de uma referida metodologia e elas devem contemplar as práticas pedagógicas como um elemento fundamental, pois, por meio de uma ordem que o professor pode propor atividades e, segundo Zabala (1998), essa variável é mais fácil de ser reconhecida como elemento que diferencia as formas de ensinar do professor. Assim, determinada atividade tem sua sequência didática revelando uma abordagem pedagógica que o professor utiliza.

Há, também, como elemento o papel dos professores e dos alunos e as relações interativas. Nessas relações entre professores e alunos são oferecidas várias oportunidades comunicativas, mas a “chave de todo ensino” segundo Zabala (1998) são as relações que se estabelecem entre os alunos, professor e os conteúdos de aprendizagem. Nas atividades há a possibilidade da comunicação que faz do professor o mediador de todo o conhecimento até seus alunos. Essas relações permitem ao professor realizar as intervenções sempre que necessário para ajudar no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

As práticas inclusivas, também, são auxiliadas pela organização social da sala de aula que é mais um elemento discutido. As configurações feitas na sala de aula podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sobretudo, do aluno PAEE. O agrupamento, segundo Zabala (1998), é uma boa opção para trabalhar, principalmente, com as crianças. Há diferentes formas de agrupamento que auxiliam nesse processo: grupo escola, ou seja, atividade coletiva com os colegas de outras turmas; grupo classe fixo, grupo classe móveis, grupo grande, equipe fixas, equipes móveis e individuais. Cada grupo é determinado por suas características peculiares e o professor, por meio de suas práticas pedagógicas, pode determinar diferentes sequências de atividades utilizando diversas organizações sociais.

A utilização do espaço e tempo, também, é outro elemento citado por Zabala (1998). O espaço deve também ser adequado para favorecer as aprendizagens dos alunos. Assim, o professor deve atender no ambiente de sala de aula ou qualquer outro espaço escolar, as necessidades de seus alunos, organizando o mobiliário, ajeitando e adequando quando necessário, bem como organizar o tempo em que pode ocorrer cada atividade e como adequá-la a esse tempo. Para Zabala (1998) a distribuição do tempo e espaço são duas variáveis que devem ser importantes nas práticas pedagógicas e o professor deve se preocupar com elas. Assim, a intervenção pedagógica que é feita nos espaços diz muito sobre como querem que o aluno aprenda e o que lhe é importante, como por exemplo, dividindo o espaço para as diferentes atividades rotineiras e horários ou o uso flexível ou rígido de horário para utilizar determinado espaço escolar.

Para Zabala (1998) há os materiais ou recursos, que são os materiais escolhidos e os quais dão suporte de como o professor vai realizar determinada atividade. É importante que o professor considere o ritmo de aprendizagem dos alunos e que por meio desses materiais possa ser proporcionado aos alunos diferentes experiências. Segundo Zabala (1998) o professor deve buscar referências e analisar quais os materiais que ele vai utilizar e, ainda, faz-se necessário que tenha alguns critérios para a confecção desses materiais, que podem ser de papéis à material de informática, ou seja, são os materiais concretos, os quais serão utilizados nas atividades e cabe ao professor planejar os conteúdos, objetivos e adequar os materiais necessários para cada aula. Todo material pedagógico deve ser, se necessário, adaptado ao contexto escolar e as necessidades educativas do aluno PAEE. O professor deve ter o cuidado ao escolhê-los e pensar

como serão usados e se é, por excelência, funcional para seu aluno e se o material escolhido será realmente útil.

O último elemento citado por Zabala (1998) é a avaliação. A avaliação é um instrumento que mostra se o aluno conseguiu alcançar o objetivo proposto na atividade dada a ele, porém, segundo esse autor não se considera somente os resultados dos alunos e, sim, o professor refletir o porquê de tal atividade e como foram aplicadas as atividades. Às vezes, o instrumento de avaliação ocorre durante o processo de aprendizagem e não é, necessariamente, um instrumento aplicado ao fim de determinadas atividades.

Assim, esses elementos ajudam nas práticas pedagógicas fazendo-as mais inclusivas e abrangendo todos os alunos, não somente aos PAEE. No entanto, é um desafio alcançar todos os alunos do mesmo modo e com as mesmas atividades, por isso, às vezes, os alunos PAEE necessitam de adequações em algumas atividades e na metodologia. Todas essas adequações são parte intrínseca às práticas pedagógicas, uma vez que, as práticas pedagógicas são desde o planejamento de um conteúdo ou objetivo e não necessariamente somente suas ações perante aos alunos.

Moyles (2002, p. 97) cita alguns outros fatores que podem influenciar as boas práticas pedagógicas e levam à qualidade de processo de aprendizagem dos alunos, como o envolvimento ativo dos alunos nas aprendizagens, a organização implícita da professora, oferta de um “(...) currículo amplo e equilibrado, situações de manejo da classe que garantam a independência desse aluno e diferentes oportunidades de trabalhar e brincar (...)” e ainda que o professor dê diferenciadas tarefas que estimulem seus alunos à cooperação.

Aranha (2000) também ressalta que cabe ao professor proporcionar condições físicas, ambientais e materiais para participação do aluno com deficiência, melhores condições de interação, favorecer a participação nas atividades escolares, espaço físico da sala de aula, organização de atividade e recursos didáticos. Para Blanco (2004) as adaptações em sala de aula feitas pelo professor são de extrema importância, pois é na sala de aula que ocorre a maioria dos processos de aprendizagem do aluno e, ainda, Aranha (2000) releva a importância das atividades pedagógicas não serem diferenciadas do restante da turma, mas adaptadas com outros recursos ou materiais.

As práticas pedagógicas bem elaboradas e com resultados eficientes, ou seja, que leve o aluno ao conhecimento e a aprendizagem que se objetiva, são como já dito, importantes desde os primeiros anos da Educação Básica, ainda na Educação Infantil e, por isso, na próxima seção será apresentada um pouco sobre a importância dessa etapa no desenvolvimento dos indivíduos, bem como avanços históricos significativos.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A Educação Infantil tem conseguido cada vez mais espaços no cenário mundial e a categoria de infância tem gerado inúmeros debates e avanços acerca da importância dessa etapa no desenvolvimento do indivíduo. A exclusão é um ponto importante que, infelizmente, ocorre até hoje na sociedade, porém a partir do movimento de inclusão, juntamente com as políticas públicas de inclusão e das políticas para a Educação Infantil, houve aos longos dos anos maior aceitação acerca da importância dessa etapa da Educação Básica.

As crianças, segundo Nascimento (2009) são sujeitos marcados pelos contextos sociais e fazendo parte dele, sendo necessário que elas tenham seus direitos reconhecidos. Para Mendes (2010) a inclusão das crianças deve começar pelas creches e que essa inclusão seja garantida não apenas nas políticas públicas brasileiras e, ainda que “(...) inserção na classe comum não garante educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso na escola “ (MENDES, 2010, p32)

Assim, nessa seção é mostrado um breve histórico e como os avanços para a Infância foram, aos poucos, sendo conquistados ao longo dos séculos, bem como a fundamental importância que essa etapa tem na formação dos indivíduos. Para argumentar essa importância há como base idônea a Legislação Brasileira que, por meio de políticas públicas educacionais, são referências para o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, para o trabalho docente.

4.1 Um breve histórico da Educação Infantil

Para as pessoas antes ao século XVIII, a infância não tinha muita importância no desenvolvimento do ser humano, sua importância ainda não era compreendida, tanto que, o termo “*infância*” significa aquele que não tem voz. Vista como etapa insignificante, as crianças muitas vezes com alguma deficiência eram mortas ou abandonadas. Essa etapa na vida do indivíduo era excluída como parte importante no desenvolvimento humano e, assim eram excluídas do convívio social, sendo uma fase transitória apenas para esperar a idade adulta.

No Brasil, a educação para crianças foi sendo conquistadas aos poucos. Com a industrialização, por volta da década de 20, no século XX, muitas mães trabalhadoras,

principalmente, as da baixa classe econômica optaram por trabalhar nas fábricas, porém, não havia lugar para deixar os seus filhos. Reivindicações, protestos e movimentos sociais foram realizados para que essas mães conseguissem ter o direito de oferecer uma creche aos seus filhos. Para Oliveira (1995, p.18) os donos das indústrias procuravam diminuir a força desses movimentos e começaram a criar alguns benefícios aos seus operários, entre eles a creche que, na época eram chamadas de “vilas operárias”, mas essas creches eram feitas apenas para o cuidado das crianças, não tendo propósito educacional e não era reconhecida como unidade escolar. Segundo, Oliveira (1995), essas creches tinham o apoio dos médicos e sanitaristas, pois acreditavam que na creche as crianças mais pobres tinham condições mais salubres para se desenvolver.

Até a década de 60, do século XX, as creches eram entidades filantrópicas e recebiam recursos das famílias mais ricas e do governo para manter-se e desenvolver o trabalho com as crianças que, até então era de “(...) cunho assistencial – custodial com a preocupação voltada à alimentação, higiene e segurança física (...)” (OLIVEIRA, 1995 p. 19). Um marco importante para as creches foi quando em 1943, com a criação das leis trabalhistas houve a determinação para a criação de berçários para as mães que amamentavam seus bebês.

Assim, depois em 1960, quando novamente mais mulheres ingressaram no mercado de trabalho, necessitando de creches para deixar os filhos, alguns grupos sociais começaram a defender a instituição para um melhor bem estar social onde as crianças corriam menos riscos de ficar à margem da criminalidade. Segundo, Oliveira (1995) somente algumas instituições privadas já tinham o comprometimento de realizar um trabalho para o desenvolvimento integral dessas crianças.

Já na década de 70, do século XX, foi que quando o Brasil teve um período de maior intensidade referente aos movimentos sociais, começando reivindicações para mais creches, tendo assim a necessidade da intervenção da União que, determinou, após a Constituição Federal Brasileira (BRASIL,1988), que a Educação Infantil fosse dever do estado, família e município. Porém, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) os municípios ficam com dever de oferecer a matrícula na Educação Infantil, mas é critério dos responsáveis de aceitar ou não matricular a criança já que não era obrigatoriedade. Segundo Kulhmann (1997) essa é uma conquista, um ganho para as políticas educacionais que garantem a

permanência da criança na escola, assim como o cuidado com a educação dessas crianças, sendo um processo histórico importante que precisa ser respeitado.

Hoje, a Educação Infantil, vem conquistando mais espaço por intermédio dessas políticas públicas educacionais que norteiam os trabalhos pedagógicos nos centros educacionais e auxiliam na inclusão de todas as crianças na escola, sobretudo, as crianças PAEE. Sobre a inclusão desse público, Mendes (2010) diz que parece utopia, se pensar na educação inclusiva com todos os recursos necessários e em curto prazo, mas é possível um projeto de inclusão escolar ser construído dentro de possibilidades e de estruturas disponíveis. Assim, se faz viável uma escola onde todas as crianças possam ser atendidas de acordo com as possibilidades existentes, o que é uma atitude positiva para o processo de inclusão.

A escola inclusiva é uma necessidade para todas as crianças, uma vez que eles têm diferentes necessidades educacionais. Quanto aos alunos PAEE, eles precisam de uma escola que, de fato, ofereça condições de aprendizagem e não somente sua permanência física. Assim, como já discutido, o papel do trabalho docente tem, juntamente com outros aspectos na educação das crianças, uma enorme importância. Dentro da escola ele é o maior mediador do processo de ensino e aprendizagem, dependendo desse trabalho docente para que o aluno consiga realizar algumas atividades e adquirir alguns conhecimentos.

Assim, na próxima seção discorre-se sobre como pode ser o trabalho do professor na Educação Infantil e como por meio desse trabalho ele pode ajudar no desenvolvimento de seus alunos, sobretudo, os alunos PAEE.

4.2 O trabalho docente na Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e compreende o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade. Essa etapa foi escolhida para a realização dessa pesquisa, pois o bom desenvolvimento da criança é imprescindível para sua formação, seja no âmbito cognitivo, motor, afetivo, sociocultural ou físico. A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2010).

As práticas pedagógicas do professor são essenciais desde os primeiros anos de escolarização da Educação Básica, já na Educação Infantil e, sobretudo, com os alunos PAEE. Sabe-se que esses alunos, também devem frequentar, preferencialmente, a escola regular e se apropriar das aprendizagens que ela tem a oferecer, como garantido por lei. O professor da Educação Infantil deve proporcionar atividades que estimulem o desenvolvimento da criança e quanto mais práticas pedagógicas eficazes, desde os primeiros anos desse aluno na escola, mais condições de acompanhar o currículo dos seus coetâneos ele terá.

Segundo Moyles (2002, p.143) a escola é o lugar onde a criança encontra um ambiente seguro, além de ter outros alunos, recursos e materiais lúdicos para brincar. Ela encontra um ambiente totalmente diferente de sua casa e, às vezes, nesse ambiente escolar “(...) surgem algumas crianças com necessidades diferentes das outras e é nesse momento que se deve refletir e ver quais as dificuldades dessas crianças (...)”. Ainda, de acordo com Moyles (2002) a prática pedagógica do professor em relação à essa criança pode ou não ajudar no seu desenvolvimento e, sendo assim, o professor precisa rever constantemente suas impressões sobre os alunos para não deixar que o aluno tenha dificuldades para aprender.

Vygotsky (1998) defende que a escola possibilita o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores e conhecimento através da relação histórico-cultural construídos por ela. É através das interações e no espaço das relações sociais que a criança vai adquirir aprendizagens significativas e construir sua trajetória histórica, social e cultural, e o ambiente escolar é propício para oferecer aos alunos PAEE ou aos demais alunos assimilações para o seu desenvolvimento integral. A educação escolar tem a obrigação de auxiliar por meio de mediações docentes. Segundo Saviani (2005) os alunos para que eles tenham uma qualidade educacional no intuito de realizar uma possível transformação para que, futuramente, eles transformem essas aprendizagens em práticas sociais.

De acordo com Paniagua e Palácios (2007), uma das grandes premissas da Educação Infantil é contribuir para que as crianças desenvolvam suas potencialidades. Por isso, a importância da escola desde nos primeiros anos da criança, contudo, faz-se necessário uma escola que ofereça condições de inclusão à criança PAEE e, que as práticas pedagógicas do professor contribuam no processo de inclusão desse aluno. Jesus (2008, p. 77) diz que os professores através de suas “(...) contradições, dúvidas, avanços, medos, disponibilidades,

ansiedades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aulas. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão contribuir, ou não, no sentido de aquisição do conhecimento (...).”

A LDB (BRASIL, 1996, art. 29), já ressaltava que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, assim como o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990, art. 54), reafirma o compromisso de assegurar a educação promovendo pleno desenvolvimento e preparo para a cidadania, qualificação para o trabalho e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) cita que o conjunto de práticas pedagógicas forma o currículo e que assim buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental e científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos da Educação Infantil. Assim, pode-se perceber que a Legislação Brasileira ressalta, tanto a finalidade da Educação Infantil como a sua importância para o desenvolvimento humano, bem como que esse desenvolvimento aconteça através das práticas do professor.

No entanto, Araújo e Del-Masso (2008) acreditam que, existam muitas dificuldades de acessibilidade escolar desses alunos e que elas decorrem do fato de o sistema educacional não estar preparado para recebê-los, pois faltam lhes adaptações necessárias que modifiquem barreiras sociais e arquitetônicas, instrumentos não próprios ou pela falta de professores adequados para trabalhar com aluno com deficiência. Para Paniagua e Palácios (2007) é preciso pensar em respostas educativas abertas e flexíveis que deem atenção ao aluno em função de sua necessidade e também que os critérios de avaliação respondem à diversidade.

A proposta dessa pesquisa é bem pertinente, pois Mendes (2008) ressalta que considerando a partir das políticas públicas de inclusão no país é relevante ter como objeto de estudo as práticas da escola, principalmente as práticas de sala de aula das escolas comuns com crianças incluídas. E reforçando essa ideia, Jesus (2008) diz que é imprescindível promover uma discussão quanto à inclusão escolar, pois essa discussão levará a uma reflexão mais profunda acerca do papel da instituição escolar na sociedade e que a política de inclusão é um passo

importante no reconhecimento da educação para todos e nas potencialidades dos alunos com deficiência.

A escola tem o dever de oferecer aos alunos oportunidades iguais, os alunos PAEE têm que ter condições de equidade de oportunidades e ter respostas educativas eficientes para suas aprendizagens. De acordo com Carvalho (2005) se não tivermos a coragem de enfrentar discussões “(...) assumindo atitudes mais críticas, poderemos ter, como resultado das propostas de inclusão educacional escolar, nada mais do que inserção física, com interações baseadas na solidariedade mecânica (...)” (CARVALHO,2005, p. 55).

Jesus (2008) diz que precisamos ir além de críticas, porém sem elas não se tem novas caminhos para debater a inclusão escolar e que, somente o acesso à escola não significa inclusão do aluno. A inclusão dos alunos PAEE na escola comum vem acontecendo gradualmente e é um processo que, para ser bem sucedido, depende muito de como a escola recebe esse aluno e oferece condições, principalmente de recursos humanos para ajudá-lo no seu desenvolvimento. O trabalho oferecido pelo professor deve abranger às necessidades desse aluno, senão ele fica à mercê de um sistema educacional empobrecido que não consegue nem oferecer profissionais qualificados.

Diante da necessidade evidente de se ter uma escola inclusiva e da necessidade do professor fazer um bom trabalho que atenda todas os alunos incluídos na escola comum e consiga alcançar os objetivos essa pesquisa visa discutir a importância de uma educação inclusiva desde a Educação infantil, bem como o papel primordial das práticas pedagógicas do professor para esse processo ocorrer.

O professor sendo indispensável na aprendizagem de qualquer criança e, é fator fundamental na aprendizagem das crianças PAEE, principalmente, para as crianças com deficiência e depende dele desenvolver determinadas práticas pedagógicas que ajudem seus alunos no seu processo de desenvolvimento e, por isso, é importante pesquisar como acontecem as práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil que possuem em sua sala de aula comum alunos PAEE e como é essa escolarização perante a perspectiva da educação inclusiva.

5. MÉTODO

5.1 Caracterização da Pesquisa:

De acordo com a questão da pesquisa, bem como seu objetivo que é investigar a prática pedagógica de professores da Educação Infantil que possuem em sua sala de aula comum alunos PAEE, a pesquisa é de natureza qualitativa. A escolha pela pesquisa qualitativa deve-se ao fato de que “nas ciências humanas e sociais, na qual se situa a Ciência da Educação, a pesquisa qualitativa ocupa destaque, pois se aprofunda naquilo que não é aparente, no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 10). Para os autores, Sampieri, Collado e Lucio (2006) esse tipo de pesquisa pode fornecer maior profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, dos detalhes e de experiências únicas e flexibilidade.

O delineamento da pesquisa é descritivo que, segundo Gonsalves (2007) é quando a pesquisa objetiva escrever as características de um objeto de estudo e nesse tipo de pesquisa aparecem as características de grupos sociais. Descrever todas as características detalhadamente de determinado grupo. E ainda, os autores Thomas, Nelson e Silveram (2007) discorrem que as pesquisas descritivas são estudos que propõem discussões, opiniões e elas estão baseadas na premissa que podem achar resoluções por meio de descrições e da análise que se tem das observações.

5.2 Local, data e participantes da pesquisa

5.2.1 Local e data:

A pesquisa foi realizada na cidade de São Carlos, São Paulo, no segundo semestre do ano de 2014. Essa pesquisa realizou-se em três escolas comuns de Educação Infantil da rede pública de ensino, onde há alunos PAEE regularmente matriculados. As escolas chamadas de CEMEI- Centro Municipal de Educação Infantil- são localizadas em bairros distintos da cidade e essas escolas atendem crianças de zero a cinco anos de idade. As três escolas atendem aproximadamente 250 alunos cada uma.

5.2.2 Participantes:

As participantes são três professoras da Educação Infantil da escola comum do sistema público de ensino e que tinham em sua sala de aula crianças PAEE. São todas mulheres com a idades de 36, 49 e 68 anos. Para poder ser participante da pesquisa foram elencados alguns critérios de inclusão:

- a) Os participantes deveriam ser professores da educação infantil, da rede pública comum de ensino da cidade onde a pesquisa seria feita.
- b) Possuir na sua sala de aula comum pelo menos uma criança com deficiência ou altas habilidades/supertodação ou transtornos globais do desenvolvimento.
- c) Aceitar, voluntariamente, participar dessa pesquisa.

Vale ressaltar que os nomes dos participantes dessa pesquisa são apresentados com as letras e numerais P1, P2 e P3. No Quadro a seguir pode-se verificar uma caracterização dos professores quanto sua idade, anos de docência e característica do seu aluno PAEE.

Quadro 3 - Caracterização dos participantes.

| | Idade | Tempo de docência e formação inicial | Sala que leciona | Características do aluno PAEE |
|----------------|---------|--------------------------------------|---|---|
| Professora -P1 | 68 anos | 40 anos. Pedagoga | Fase 6 - com alunos com 5 anos de idade | C1: TEA- Transtorno do Espectro do Autismo Idade: 5 anos, menino. - Tem dificuldades em falar, anda sem ajuda, tem dificuldades em se socializar com as demais crianças e pega com dificuldade o lápis, se alimenta sozinho e não precisa de ajuda para se locomover ou ir ao banheiro. |

| | | | | |
|----------------|------------|-----------------------|--|---|
| | | | | |
| Professora -P2 | 49 anos | 22 anos - Pedagoga | Fase 5 com alunos com 4 e 5 anos de idade | C2: Deficiência Física. Idade 4 anos, menino. O aluno utiliza cadeira de rodas e órteses. Tem dificuldades em se comunicar, se locomove utilizando as mãos no chão, tem dificuldade para comer e usa fraldas. |
| Professora -P3 | 36 anos | 8 anos- Pedagoga | Fase 3 - como alunos com 2 e 3 anos de idade | C3: Deficiência Física, 3 anos, menina. Ela utiliza órtese, se alimenta sozinha, se socializa com as crianças, vai ao banheiro sozinha e precisa de ajuda em algumas atividades de movimento. |

Fonte: Elaboração própria

As informações citadas acima referentes às crianças foram obtidas por meio de observações da pesquisadora e informação cedida pelas professoras.

5.3 Aspectos éticos:

Antes do início da pesquisa foi enviado o projeto e documentos necessários como Folha de Rosto (Anexo 1), Autorização da Secretária Municipal de Educação e da Chefe de Divisão da Educação Especial deferindo a realização da pesquisa (Anexo 2) e Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Apêndice 1) para o Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o qual foi deferido e sem a necessidade de correções e sob o parecer n.766/755 foi autorizado para o andamento da pesquisa. Ressalta-se

que o projeto estava de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as pesquisas em seres humanos (Anexo 3)

As diretoras da unidade escolar ainda assinaram uma declaração autorizando a realização da pesquisa em suas unidades escolares (Anexo 4), bem como foi mostrado a elas os documentos originais assinados autorizando a pesquisa. As professoras participantes foram dadas uma cópia do TCLE, do parecer de autorização do CAAE, mostrado o projeto para leitura se caso interessasse ao professor e mostrada a autorização da Secretaria de Educação do Município.

Ainda foram reforçadas às diretoras e às professoras algumas informações que constavam no TCLE, principalmente, as quais os nomes utilizados na pesquisa seriam fictícios e que poderiam negar a participação a qualquer momento, sem prejuízo para eles e ainda que ao final das observações seria realizada uma entrevista, bem como que depois da publicação da dissertação e correções devidas, uma cópia do trabalho produzido seria entregue a cada professor.

5.4 Instrumentos metodológicos para a coleta de dados:

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa foram utilizados alguns instrumentos: na observação, o Diário de Campo (Apêndice 2) com um roteiro pré-estabelecido e um roteiro para a realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice 3). Esses instrumentos foram utilizados para coletar maiores informações sobre as práticas pedagógicas por meio de observações e questões da entrevista, nas quais, os professores puderam contar e relatar maiores informações sobre os alunos PAEE e como se dá todo o trabalho docente para possível inclusão.

No Diário de Campo são feitas todas as anotações possíveis durante ou após as observações. É um caderno comum onde o pesquisador anota as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa e coloca, caso necessário, algumas reflexões. André e Ludke (1986, p.32) afirmam que “(...) o observador procurará encontrar o mais breve possível uma ocasião em que possa completar suas notas, para que não precise confiar muito na memória, sabidamente falível (...)”. Foram feitas observações na sala de aula e nos outros espaços escolares que o professor trabalhe com as crianças, observando e registrando, suas práticas pedagógicas e

adequações necessárias perante a criança PAEE. O Diário de Campo já tinha algumas subcategorias para ficar mais fácil de descrever as práticas das professoras.

Para Minayo (2002) no Diário de Campo são registradas todas as informações a respeito de observações sobre conversar informais, ações, atitudes, instituições, gestos, estrutura física da escola e documentos referentes ao tema da pesquisa, falas, comportamento, hábitos, usos e costumes que compõem o quadro de representações sociais.

No diário de campo há o registro de toda a metodologia apresentada às crianças PAEE, as situações e condições dos ambientes onde ocorriam o trabalho docente, as ações dos professores e as condições de favorecimento nas interações da criança PAEE com as demais crianças, professor e ambientes. Assim, algumas subcategorias que, posteriormente, serão analisados são: ambientes escolares, conteúdos ministrados, metodologia utilizadas, (ações, falas, materiais utilizados, interações com a criança PAEE).

O segundo instrumento foi a Entrevista Semiestruturada. Posteriormente às observações feitas, foi feito um roteiro para realizar essa entrevista com os professores acerca do processo de escolarização dessas crianças PAEE. Para Minayo (2002) a entrevista é a melhor estratégia para o trabalho de campo possibilitando ao pesquisador ter informações pertinentes e Gil (2008) ressalta que através da entrevista semiestruturada é possível colher informações do sujeito através do seu discurso livre e intervir quando necessário. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e os participantes ficaram mais à vontade respondendo as questões oralmente. A entrevista foi realizada por blocos temáticos que consistiram em perguntar sobre alguns pontos: Formação Acadêmica e Profissional, Inclusão Escolar, Práticas Pedagógicas, Planejamento das Práticas Pedagógicas e Desafios e Possibilidades sobre o trabalho com a criança PAEE.

5.5 Procedimentos de coleta de dados:

Após a pesquisa ser submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, foi preciso entrar em contato com Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Educação Especial da cidade onde foi realizada a pesquisa para a aceitação da realização da pesquisa nas escolas Municipais de Educação Infantil, as CEMEIs.

O primeiro passo foi enviar o projeto à Secretaria de Educação da cidade para que a secretária de Educação e a chefe da divisão de Educação Especial lessem o projeto para poder aprová-lo. Em seguida, a pesquisadora entrou no *site* da prefeitura para obter os telefones das escolas de Educação Infantil e ligou aleatoriamente em algumas se apresentando e perguntando se havia criança PAEE e se havia a possibilidade de realização da pesquisa. Foi registrado pelo site 53 CEMEIs. A pesquisadora entrou em contato, por telefone com 12 escolas para saber se havia alunos PAEE e, se poderia ir até a escola. Na quinta escola contatada a diretora prontamente aceitou a realização da pesquisa e disse que poderia ir à escola conversar com sua professora. A última aceitação ocorreu na décima segunda tentativa. Foram escolhidos no máximo três participantes para que as práticas pedagógicas dos professores fossem observadas minuciosamente por mais dias, não deixando escapar algum dado importante pertinente à rotina do professor junto aos seus alunos PAEE.

Posteriormente, a pesquisadora foi em cada escola no horário de saída dos professores, apresentou-se e perguntou se poderia realizar a pesquisa, juntamente munida das autorizações da Secretaria de Educação e da diretora da escola, duas cópias do TCLE e uma cópia do projeto. Tudo foi apresentado aos professores e avisado pela pesquisadora que a pesquisa era de caráter voluntário e que poderiam interrompê-la a qualquer momento se o desejassem. Depois de definidas as escolas e os participantes da pesquisa, no dia combinado com as professoras foi feita inserção no ambiente escolar.

Vale ressaltar que foram os três participantes em datas diferenciadas, após encerrar as observações com a primeira professora, começava a segunda e depois a terceira. A primeira professora teve sua participação na pesquisa por 4 semanas, totalizando 52 horas, a segunda professora teve sua participação no final do mês de Setembro e mês de Outubro, totalizando 48 horas e, a terceira professora teve sua participação no mês de Novembro e começo de Dezembro, totalizando 46 horas. Todas as observações foram realizadas em todos os dias úteis da semana, de segunda-feira à sexta-feira, para acompanhar a rotina semanal da sala de aula e observar as práticas pedagógicas em todos os momentos possíveis.

Após as observações realizadas, a pesquisadora foi às unidades escolares para a realização da entrevista. Essa entrevista semiestruturada foi feita para as professoras, porém as duas primeiras disseram ficar mais à vontade se falassem e suas respostas fossem anotadas pela

pesquisadora em um caderno. A pesquisadora, portanto, escrevia as respostas e lia novamente para que assim, os participantes tivessem a certeza que tudo foi anotado conforme sua fala.

Essas entrevistas semiestruturadas com as professoras possuíam perguntas sobre a formação inicial e continuada do professor, suas concepções acerca da inclusão escolar e práticas pedagógicas relacionadas à escolarização do aluno PAEE, bem como se há desafios ainda a serem superados acerca da inclusão com esse aluno e as facilidades encontradas nesse processo.

5.6 Procedimento de análise de dados:

Para analisar os dados será usado a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2008) define essa técnica como “(...) um conjunto de técnicas de análise de comunicação (...)”. Pretende-se analisar por “análise temática” que segundo Bardin (2008, p.96) é quando dividimos “(...) o texto que será analisado em alguns temas principais que se poderá aperfeiçoar, eventualmente, em subtemas se o desejarmos (...)”, portanto, os temas possíveis para a realização de observação são: espaços, conteúdos, material adaptado, interações proporcionadas ao aluno PAEE e atividades realizadas pelo aluno. Em relação à entrevista, ela foi pré-estabelecida com algumas categorias e após as respostas das professoras e observações, houve ainda, uma divisão em subcategorias para a análise dos resultados obtidos. Essa categorização é uma “(...) operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos (...)” (BARDIN, 2008, p.145). Assim, através de tais procedimentos e instrumentos metodológicos a pesquisa tentou responder o objetivo e o problema, trazendo possíveis contribuições para área da Educação Especial.

5.7 Categorização da análise de dados

As categorias apresentadas são resultados da sistematização de observações e anotações no diário de campo e, também, as categorias pré-estabelecidas da entrevista. Ambos os instrumentos de coleta de dados resultaram nas categorias, subcategorias e suas características que, posteriormente, serão discutidas. Essas categorias foram divididas em: Práticas Pedagógicas, Formação Acadêmica e Profissional, Inclusão Escolar, Planejamento das Práticas Pedagógicas e Desafios e Possibilidades acerca do aluno PAEE.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como citado anteriormente os dados foram sistematizados em categorias e subcategorias que, por meio dos resultados encontrados serão discutidos e analisados. As categorias principais serão discutidas pela seguinte ordem: Práticas Pedagógicas, Formação Acadêmica e Profissional, Inclusão Escolar, Planejamento das Práticas Pedagógicas e Desafios e Possibilidades sobre o aluno PAEE. No quadro a seguir pode-se notar essa sistematização.

Quadro 4 - Análise de Categorias e Subcategorias:

| Categorias | Subcategorias | Características |
|-----------------------------------|---|---|
| Práticas Pedagógicas | - Concepções sobre Práticas Pedagógicas | Concepções que as professoras têm sobre práticas pedagógicas |
| Formação Acadêmica E Profissional | - Caracterização do perfil | Anos de docência, e expectativas profissionais acerca do aluno PAEE. |
| | - Formação inicial e continuada | Graduação inicial, realizações de cursos na área de Educação Especial ou pretensão de realizar algum. Experiências profissionais acerca do aluno PAEE |
| Inclusão Escolar | - Concepções sobre Inclusão Escolar | Comprometimento e posicionamento sobre a inclusão escolar. |
| | - Experiências com aluno PAEE | Primeira experiência com o atual aluno PAEE e práticas inclusivas. |

| | | |
|--|---|--|
| Planejamento das Práticas Pedagógicas | - Conteúdos | Planejamento dos conteúdos, critérios utilizados para a escolha deles. |
| | - Organização social e física dos ambientes escolares | Espaço físico: sala de aula, pátio, parque, corredor e necessidade de adaptações e acessibilidade nesses espaços. Social: divisão em grupos, em gêneros, individual ou outro meio. |
| | - Materiais e recursos utilizados | Adaptações de materiais e critérios utilizados para escolhê-los. |
| | - Metodologia | Se o professor facilita as interações aluno PAEE com aluno e aluno PAEE com professor e se há práticas inclusivas por meio das metodologias |
| | - Avaliação | Como é realizada e quando é aplicada. |
| Desafios e Possibilidades acerca do aluno PAEE | - Dificuldades encontradas | Dificuldades e Possibilidades no processo de inclusão do aluno PAEE |
| | - Possibilidades encontradas | |

Fonte: Elaboração Própria

A seguir são discutidas as categorias e subcategorias conforme os resultados obtidos pelos dois instrumentos de coleta. A primeira categoria que dá base às demais e que é o tema central desse trabalho são as práticas pedagógicas, seguidas, pelas demais categorias que foram citadas anteriormente.

6.1 Práticas Pedagógicas:

Como o tema central dessa pesquisa é a prática pedagógica do professor de Educação Infantil acerca do seu aluno PAEE na sala de aula comum assim, fez-se necessário, primeiramente, obter dos professores participantes suas concepções a respeito do que seriam as práticas pedagógicas e sua importância para o trabalho docente.

Assim, a concepção que se tem de práticas pedagógicas pode influenciar nos resultados do trabalho. Foi perguntado para cada participante quais eram suas concepções de práticas pedagógicas. Para Mizukami (2002) são diferenciadas as experiências e significados atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem, assim a teoria e a práticas de diferentes professores também podem diferenciar entre si.

Pode-se compreender que a resposta do que seriam práticas pedagógicas diferenciou um pouco nas respostas das respectivas professoras. Ao serem questionadas sobre o que eram para elas as práticas pedagógicas, obteve as seguintes respostas:

P1: “A prática para mim é tudo o que você faz com as crianças, tudo o que a gente dá para eles, tudo que eu vou fazer e depois dar na sala de aula”.

P2: “É o que se relacionada dentro da sala de aula, o que eu faço para o aluno especial e para os demais alunos, é como eu faço as atividades, ah! É tudo isso”

P3: “As práticas pedagógicas é o trabalho do professor, tudo que ele aplica com os alunos e dá de atividades dentro da sala de aula. As atividades de brincadeira e de folha. As práticas são como o professor consegue aplicar essas atividades”.

Desta forma, pode se perceber que para P3 as práticas pedagógicas estão mais relacionadas às atividades realizadas em sala de aula e como o professor consegue aplicá-las, voltando mais para os resultados de ações do que a própria ação docente.

Já para a Professora P1 quando se refere a fala: *“tudo que vou fazer ...”* entende-se que é ao planejamento prévio para depois a professora aplicar em sala de aula. Portanto, para essa professora a prática pedagógica caracteriza como o resultado de um planejamento e aplicabilidade posterior desse planejamento. A P2 entende que *“tudo”* pode ser considerado prática pedagógica o que acontece em sala de aula a as atividades realizadas pelos seus alunos. Pode-se entender que para P3 as práticas são os resultados da aplicabilidade das atividades e é, portanto, o produto de todas as ações e não a processo em si. Questionados como devem ser as práticas pedagógicas bem-sucedidas para o aluno PAEE e como o professor deve conduzir seu trabalho para a obtenção de bons resultados, teve-se as seguintes resposta:

P1: “O professor na Educação infantil é mais fácil, imagina no fundamental que tem mais atividade. Aqui a criança faz tudo e eu consigo fazer um bom trabalho sem necessidade de ajuda. Quando você consegue dar a atividade acho que consegue realizar um bom trabalho”.

P2: “Ah, tenho que fazer o trabalho certinho e seguir o planejamento. As atividades de acordo com que o aluno precisa, dentro dos conteúdos que eu estou dando. Algumas atividades não são iguais e eu tenho que sempre pensar no aluno e adaptar algumas coisas. ”

P3: “As práticas bem-sucedidas podem ser tudo que eu faço que o aluno aprende, né? Acho que quando dou uma atividade e ela consegue aprender e ver como faz. Quando, também, consigo fazer as atividades com as crianças”

Pode-se ver que as professoras ainda consideram a prática pedagógica como a ação feita em sala de aula, levando em conta Zabala (1998) que as práticas pedagógicas são todas as ações realizadas do trabalho docente, desde o seu planejamento. Porém, ainda Zabala (1998, p. 16) revela que a prática é *“(...) algo fluido, fugido, difícil de limitar coordenadas simples e além das mais complexas, já que nela expressa múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos(...)”*, sendo assim é difícil determinar se todas as práticas pedagógicas apresentadas, bem como suas concepções serão sempre certas. Não há, portanto, julgamento de resposta certa ou incerta, suas concepções não são consideradas errôneas e sim assimilações de uma cultura a qual esse profissional foi inserido e obtido sua formação teórica e prática.

Tardif (2002) discorre sobre o saber experiencial e ressalta que a experiência faz com o professor tenha sua concepção de ensino, ou seja, o que lhe é apresentado ao longo de suas

experiências profissionais resultadas em concepções acerca de vários outros conceitos e, ainda o autor ressalta que são os saberes experiências que acabam se tornando aqueles saberes práticos, aplicados no dia-a-dia desse professor. Dentro das concepções dessa categoria central que remetia às práticas pedagógicas foram elencadas outras categorias e subcategorias, que serão apresentadas detalhadamente nas subseções a seguir.

6.2 Formação acadêmica e profissional

Atualmente para a aquisição de conhecimentos específicos na área de Educação Especial e a obtenção de certificados que possibilitam a atuação de um professor especializado em Educação Especial se dá por meio de cursos de graduação em Licenciatura em Educação Especial ou pós-graduação *lato ou stricto sensu* na modalidade presencial ou à distância. Porém, há cursos de extensão e de curta duração que possibilitam o professor adquirir conhecimentos e ajudando-o na aplicabilidade desses conhecimentos. Há, ainda, nos cursos de Pedagogia disciplinas voltadas para essa área, o que podem ajudar ao professor no seu conhecimento para posteriormente trabalhar com os alunos PAEE.

A formação de professores é um ponto importante para ser discutido e averiguado, pois por meio de formações tanto inicial quanto as continuadas, os professores podem refletir e repensar suas próprias práticas pedagógicas. A discussão em torno da formação docente segundo Perrenoud (2003), Pimenta (2012) eclodiu a partir de 1990 e ganhou maior notoriedade das autoridades e políticas públicas também começaram a surgir, pois a formação inicial segundo Pimenta (2012), Leite (1995) desenvolvia um currículo formal distanciado da realidade vivenciada em sala de aula nos estágios e atividades realizadas. E, a formação contínua para Pimenta (2012) não era tão eficiente e contextualizada para mudar algumas práticas pedagógicas e diminuir o fracasso escolar.

A formação tanto continuada como inicial é caracterizada segundo Pimenta (2012), Tardif (2002) Nóvoa (2004) como a identidade do professor e como já citado anteriormente faz parte dos seus saberes docentes adquiridos ao longo da sua jornada de formação docente. Essa identidade permite ao professor apresentar características próprias à sua maneira de ensinar, ou seja, suas práticas pedagógicas são reflexos, também, de sua formação acadêmica e profissional.

Assim, quando se questiona as professoras de como foram ou é seu processo de formação profissional e acadêmico pode-se relacionar de como podem ser suas práticas pedagógicas com os alunos PAEE. Na categoria “formação acadêmica e profissional” foram elencadas algumas perguntas que questionaram a formação das professoras entrevistadas e se elas achavam que sua formação interferia na prática pedagógica, bem como se realizaram cursos na área de Educação Especial ou se tem vontade de fazê-lo.

Assim, ao serem questionados se a formação acadêmica ou a experiência profissional ajudava com o aluno PAEE, as respostas foram as seguintes:

P1: *“Acho que a minha formação na faculdade não ajudou muito com ele, mas nem preciso muito, ele nem dá trabalho e na escola a gente aprende um pouco. Aprendi mais na escola”.*

P2: *“Ajuda com as crianças normais, ajuda um pouco com ele também, mas não sei se sei tudo, às vezes, preciso ler um pouco e fazer algumas atividades para ele, mas atividades diferentes. A minha pedagogia ajudou, mas aí, pesquiso agora sozinha mesmo. Algumas vezes a professora que vinha aqui me ajudava, mas era bem pouco. Se preciso de alguma coisa o pai dele me ajuda também. Mas, estudo mais por conta e tento fazer as coisas sozinha”.*

P3: *“Minha formação não ajudou, não sei muito bem o que eu preciso fazer, também acho que não precisa de muito e na escola quando preciso peço ajuda para outro professor ou comento com a mãe. É fácil de fazer as coisas para ela, não dá muito trabalho”.*

Pode-se notar que as professoras admitem que a formação acadêmica foi insuficiente e necessitam buscar conhecimento específico para auxiliar o aluno PAEE. Ainda em tempo, vale lembrar que todas as professoras são pedagogas por formação inicial.

Para Pimenta (2012), o trabalho docente é composto por uma riqueza e complexidade e evidencia a importância da qualificação profissional. Assim, pode-se ressaltar que a formação inicial e continuada das professoras interfere no seu trabalho pedagógico. Rodrigues (2006) realça que é necessária a formação para o trabalho na educação inclusiva e, ainda, que a formação profissional é fundamental para o processo de inclusão ser bem sucedido.

Para Denari (2006) há um descompasso entre a formação e a execução do trabalho para o profissional que trabalha com a Educação Especial, que segundo a autora necessita de ajustes na formação inicial para que os futuros profissionais tenham suas práticas pedagógicas inseridas na perspectiva da escola inclusiva.

Pode-se perceber na fala da P1 que seu conhecimento se resulta por meio da experiência docente, um saber específico, no caso, adquirido com a experiência profissional. A sua formação profissional, ou seja, advinda dos anos lecionados, foi mais relevante que a inicial, pois a experiência em sala de aula possibilitou um conhecimento maior que o adquirido na sua formação acadêmica. Ela tem a percepção que sua formação inicial, como a ela mesma diz “*não ajudou muito*”. Nas falas de P2 e P3, pode-se notar a referência à família da criança PAEE, o saber é proveniente de informações trazidas pelos pais das crianças, deixando a desejar a formação inicial que tiveram, resultando também em um saber experiencial que provem das relações sociais com o grupo de pais das crianças PAEE. Os familiares ajudam em informações pertinentes para a elaboração e adequações de algumas práticas pedagógicas. Todavia, pode-se relatar que, essas experiências vivenciadas no âmbito escolar e fora dele ajudam na configuração de práticas pedagógicas e são saberes que, segundo Tardif (2002), Pimenta (2012) os professores acumulam ao longo dos anos e aplicam diretamente nas suas práticas pedagógicas.

As professoras foram questionadas quanto à experiência com alunos PAEE, pois segundo Carvalho (2005) o contato com crianças com deficiência favorece ao professor a compreensão da necessidade de uma escola inclusiva. Para Mendes (2010) os professores necessitam de formação específica para trabalhar com o PAEE desde os primeiros anos, ainda na creche, para que possam trabalhar com as diferenças dentro de sala de aula e aceitá-las. Todas as experiências anteriores são sempre bem-vindas para a construção de novos conhecimentos e aplicabilidade de novas ou repetidas práticas pedagógicas que geraram resultados positivos.

Assim, para saber se as professoras tiveram outras experiências com outros alunos PAEE, elas foram questionadas se ao longo da sua carreira de docente tiveram em suas salas de aulas comuns alguns alunos PAEE e como foi essa experiência. As respostas dos participantes foram:

P1: “Nesses anos de escola tive dois alunos, só! Um ia para a escola no outro horário e esse que fica aqui, mas não vai outro horário. E foi tranquilo, dava as atividades normais e foi tudo bem e ano que vem sei

que tem uma menina com deficiência intelectual que está agora na fase quatro. Aí, acho que vai ser um pouco mais difícil que o C1”.

P2: “Tenho esse só e ano que vem sei que vou ter de novo, mas é porque quero pegar a sala dele, mas só também. Nunca tive nenhum aluno da Educação Especial e essa experiência está sendo boa, estou aprendendo. Às vezes, é um pouco difícil, né?”.

P3: “Esse primeiro ano que tive. É um pouco complicado às vezes, mas tem dia que está mais tranquilo também. Depende da atividade que tem que dar e como a menina está no dia também. Tem dia que nem é por causa do problema dela, tem dia que ela está chata mesmo e não quer fazer as coisas. É uma experiência diferente. Não falo que eu adoro porque ninguém ajuda, mas está “ok” também, né? O que a gente vai fazer? Tem que aceitar a criança”.

As falas das professoras são divergentes quanto à experiência de ter esses alunos em suas salas de aulas. Para P1 em sua experiência com aluno PAEE, ela teve a chance de ter dois alunos e relata que essa experiência foi tranquila e ainda que seu primeiro aluno frequentava a sala de recursos multifuncionais. O aluno C1 não tem Atendimento Educacional Especializado e a P1 não tem ajuda de nenhum profissional da Educação Especial, pois na escola não há.

A P2 já relata que a experiência é boa e que no próximo ano vai escolher a mesma turma para poder acompanhar o aluno C2, mostrando seu comprometido com o desenvolvimento dessa criança. A P3 atribui as dificuldades em aplicar atividades por causa do comportamento da criança e não necessariamente à sua deficiência, relata também que a experiência de ter essa aluna é diferente e que aceita essa condição, mas expressa que não tem nenhuma ajuda. Esse comportamento de C3 pode ser justificado quando a menina não quer fazer atividades.

Os professores diante de suas experiências com os alunos PAEE, forma questionados se tinham vontade de realizar alguns cursos na área de Educação Especial:

P1: “Ah! Não tenho muito interesse em fazer curso nessa área não, mesmo porque não sei se precisa, no começo é um pouco difícil, mas depois tudo bem”.

P2: “Eu já tive vontade, aliás, tenho vontade, mas a questão financeira é um problema também, e tinha que ser à distância porque trabalhar, cuidar da casa, de filho e ainda ir estudar fica complicando, né?”.

P3: *“Até estive com vontade, mas depois de um tempo não dá mais. Fiz três cursos, mas para educação especial não tenho muita vontade, só se precisar muito, mas também nem quero ter muito ponto”*.

A formação continuada para a Educação Inclusiva é essencial segundo Carvalho (2005) e Jesus (2008). Pode-se perceber nas falas das professoras P1e P3 que elas não têm muito interesse em realizar tais cursos, por não acharem necessária a utilização de conhecimentos na área de Educação Especial. P3 que em sua fala anterior relatou que não recebe nenhum tipo de ajuda e mesmo assim também não se interessa em realizar algum curso que possa ajudá-la em suas práticas pedagógicas com a criança C3. Vê-se, portanto, no relato da fala dessa professora a necessidade de uma ajuda de outra pessoa, no caso, de um profissional especializado que, juntamente com P3 teriam a responsabilidades de oferecer oportunidades de aprendizagens à C3.

A professora P1 diz que não necessita de maiores conhecimentos na área de Educação Especial e que o seu conhecimento está suficiente, que para ela *“no começo é um pouco difícil, mas depois tudo bem”*. Alguns professores tendem a se conformar com sua carga de conhecimento que, segundo Pimenta (2012), o professor precisa ser mais autônomo e as necessidades da sua realidade devem ser analisadas e contempladas e o professor deve sentir-se sujeito do seu próprio trabalho para querer construir essa identidade. Pode-se considerar que entre todos os três alunos, C1 tem menos dificuldades em acompanhar a sua turma, realizando todas as tarefas corretamente, conforme são solicitadas pelas professoras.

Para P2 há o interesse na realização dos cursos, porém há ressalvas que a impedem momentaneamente de realizá-los. Alguns elementos que são para ela empecilhos, já que sua vida cotidiana a deixa um pouco impossibilitada. Porém, é mencionada a modalidade à distância que, atualmente, é um meio de oferecer conhecimento específicos na área de Educação Especial sem a necessidade de os profissionais estarem presentes fisicamente em um ambiente. Essa modalidade vem reforçando o acesso aos conhecimentos que ajudam o professor nas suas práticas inclusivas. Com as mudanças sociais e o cenário educacional se modificando, pode-se dizer que é cada vez maior a necessidade de realizar cursos nessa temática e cada vez e menor a disponibilidade de frequentar um curso presencial. Sobre a educação oferecida à distância e a possibilidade de abranger maiores profissionais interessados, Siluk e Pavão (2012) apontam que houve uma democratização na educação e a sociedade necessitou que houvesse uma nova proposta de educação inclusiva onde a *“(...) criação de novos espaços sociais e de aprendizagem,*

que permitem conviver com a diversidade e com as diferenças, impulsionou o processo de inclusão social e educacional (...)” (PAVÃO; SILUK, 2012, p 67)

Essa questão quanto à formação à distância foi elencada, pois hoje é cada vez maior a quantidade de informações que se tem a partir dos avanços tecnológicos, como por exemplo, a *internet*. Já referindo se a vontade da realização de formação continuada por P2 e sua referida citação quanto à educação à distância, analisam-se as respostas quanto ao questionamento de como e onde essas professoras buscam seus conhecimentos quando necessitam de maiores informações para poder trabalhar com o aluno PAEE:

P1: *“Ah! Acho que não preciso, não. Mas quando quero saber alguma coisa eu pergunto para a mãe dele. O que dou para ele é a mesma coisa que dou para as outras crianças e quando ele tem dificuldade eu tento ajudar, mas ele quase nunca tem. Quando ele não entende eu tento explicar de novo, mas é ele que não entende e não precisa saber muito”*

P2: *“As atividades têm que ser modificadas, eu sempre tento fazer alguma coisa que ele consiga entender e fazer junto com as outras crianças. Quando tinha a professora de Educação Especial ela, às vezes, quando estava de boa vontade vinha me ajudar e eu aproveitava e perguntava alguma coisa e mostrava o que tinha feito. Algumas atividades eu pesquiso mesmo na internet que tem muita coisa boa e algumas dão para fazer”*

P3: *“Às vezes quando eu tenho dúvidas eu pergunto para a diretora se ela sabe ou para a mãe ou a tia. Não tem muito que saber a mais. Ela já estudava aqui na escola, então, nós já conhecíamos ela e a gente sabe como ela é e o que consegue fazer”*

Pode-se perceber que a P1 se sente segura quando se refere que não necessita de ajuda em relação ao aluno PAEE e quando quer uma informação a mais ela pergunta para a mãe de C1, mas que ele consegue realizar as atividades e não tem maior interesse em saber alguma informação sobre seu desenvolvimento. P2 citou que suas informações provêm em maior quantidade da internet e P3 diz que quando precisa pergunta aos responsáveis da criança e ainda, menciona a ajuda que já teve da professora de Educação Especial. Pode-se também perceber que a ajuda não é oferecida, que são as professoras que buscam quando precisam.

Paniagua (2004), Martin (2004) diz que o contato familiar com as professoras é importante para o desenvolvimento do aluno, que as relações estabelecidas fortalecem a

confiança. Assim, os pais ou responsáveis pelo aluno PAEE conseguem perceber maior confiança no professor o que acarreta uma maior abertura quanto à comunicação e obtenção de informações pertinentes à respeito do processo educacional o que, também, facilita o processo de inclusão do aluno PAEE.

Diante das respostas das professoras, também, houve as observações diárias que ao longo dos dias pode-se perceber que as informações relatadas são verídicas. A seguir são descritas seis situações nas quais as professoras pediram informações aos responsáveis das crianças ou comunicaram ocorrências. Essa troca de saber e experiências enriquecem os professores são, portanto, novas aprendizagens que podem interferir no andamento e desenvolvimentos das práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas.

Situação da P1: “(...) A mãe da criança C1 chega para buscá-lo e a P1 pergunta se ele está se comunicando mais em casa. A mãe diz que ele conta algumas histórias dos livros infantis que tem em casa e quer mostrar as figuras toda hora. A professora diz que ele está falando mais e brincando com as outras crianças. A mãe diz “que bom” e se despede da professora e pede para o filho dizer “tchau”(...).

Situação da P1: A mãe de C1 chega para entregar a criança por volta das 13h15, a professora P1 comunica a mãe que no dia teria uma atividade de desenho e ligar os numerais às frutinhas e que ele está segurando melhor o lápis. A mãe diz que em casa está tentando ajudá-lo a pintar e ele usa o lápis com o EVA. A mãe de C1 diz: “C1 adora pintar aqueles livrinhos de colorir, ele tem um monte e o pai dele sempre compra” A P1 responde que é muito bom ele pintar e desenhar também e diz para C1: “Hoje a gente vai usar aquele seu lápis especial. Acho que você vai gostar”. A criança entra na sala e a mãe se despede da professora e da pesquisadora.

Situação da P2: A mãe chega para buscá-lo, ele é o último aluno na sala. Todos já foram embora. A mãe chega cumprimenta a professora e a pesquisadora e pergunta como foi o dia. C2 está na sua cadeira de rodas e bate palmas. A P2 diz que ele está cantando a música da abelhinha e que eles tinham cantando um pouco antes da saída das crianças. A P2 diz que C2 está de parabéns e que tinha feito a atividade. A atividade em questão foi uma colagem do nome e pintura de uma letra. A mãe revela que a criança terá que fazer uma cirurgia no final do ano e

que vai faltar. Ela explica que é na perna esquerda para ele ter uma melhor locomoção. A professora pergunta se há a possibilidade dele andar e a mãe diz que ainda não, e que essa cirurgia é para ele conseguir esticar a perna com maior facilidade. A P2 diz que ele está conseguindo se arrastar bem rápido e que se locomove em todo lugar da escola. E, a mãe diz que em sua casa é a mesma coisa e que deixa ele bastante tempo no chão. A mãe alcança a cadeira de rodas de C2 e empurra em direção à porta e se despede da professora e da pesquisadora.

Situação da P2: A mãe do aluno C2 vem buscá-lo e pergunta se ele brincou com o balanço que o pai fez. Os balanços da escola não comportam a criança que não consegue ter forças nos braços para segurar as laterais. O pai fez um balancinho de madeira para ele. A mãe faz a seguinte pergunta: “O C2 pede para ir ao balanço? Ele gosta?”. A professora diz que o balanço ficou muito bem feito e que as outras crianças adoraram também, mas entendem que o balanço é somente de C2. P2 diz: “Tem que ver, eles ficam doidos querendo empurrar o C2, e adoram o balanço, alguns pedem até para ir nele”. A mãe diz que fica feliz que eles querem empurrar seu filho. A P2 pergunta como que ele fez o balanço e a mãe de C2 responde que o pai procurou na internet como fazê-lo desse jeito e que ele sabe como mexer com madeira. A P2 pergunta se foi difícil e mãe da criança responde que não, pois só era cortar alguns pedacinhos e depois montar.

Situação da P3: A professora espera o responsável da aluna vir buscá-la e pergunta se pode deixar C3 sem órtese para dançar, pois ela não estava conseguindo se locomover direito e reclamava que estava coçando sua perna. A responsável é a tia de C3 e diz que tudo bem se ela tirar, mas não pode deixar muito tempo sem usar. A tia pergunta o porquê de ter que tirar e a professora responde que ela, a criança, reclama que coça quando mexe muito e acha melhor tirar mesmo. A tia de C3 diz que em casa ela fica bastante tempo sem a órtese, mas só quando a mãe dela não está, pois quando a mãe dela está em casa, ela obriga a menina usar direto. A professora questiona se não machuca mesmo, por que, às vezes, C3 reclama. A tia da menina diz que é frescura: “Deve ser frescura dela, viu! Por que não dói nada isso aí. A mãe dela que obriga ela usar e ela usa, na escola usa também e reclama, só reclama aqui por que ela quer ficar sem.”

Situação da P3: C3 está brincando no parque e machuca a perna bem próxima a órtese que ela usa. O arranhão é quase imperceptível, mas a menina diz que ainda dói e que quer tirar a órtese. A professora tira para ver o arranhão e diz que não foi nada demais. A C3 começa a chorar e diz que está doendo e apertando. A professora tira a órtese e ela fica sem o resto do período que estava no parque. Na hora da saída a professora pergunta para a mãe da criança se ela usa a órtese muito tempo e se ela já se acostumou. A mãe diz que ela usa há quase um ano, mas que ela parece não gostar muito e que quando colocou, ficava chutando a parede.

Essas informações relatadas pelas professoras e vivenciadas por elas fazem parte da formação que o professor adquiriu pelo saber profissional que, segundo Tardif (2012) é um saber experiencial e como já dito, se resulta por meio das experiências compartilhadas e vivenciadas no cotidiano do profissional.

A formação profissional para Tardif (2012) é um dos saberes que caracterizam as práticas pedagógicas dos professores. Dependendo da formação a partir de informações que o professor pode ter, pode-se ou não esperar que ele consiga realizar um determinado trabalho e contribuições para o processo de inclusão.

Assim, diante dos relatos de falas das professoras que dizem buscar informações com os responsáveis dos alunos, pode-se notar, por meio das observações e das situações aqui descritas que as professoras por vezes recorrem aos pais ou responsáveis desses alunos. Muitas vezes o professor não tem um conhecimento específico, mas consegue informações valiosas a respeito de seu aluno PAEE por meio de informações que são trazidas pelos responsáveis desses alunos. Esse intercâmbio só enriquece ambas as partes e possibilita cada vez mais a formação de uma escola inclusiva, pois são informações essenciais para ajudar nesse processo e que facilitam o trabalho do professor, bem como informam e ajudam os responsáveis dos alunos.

Ainda, sobre formação e interações com os pais dos alunos PAEE, Paniagua (2004) ressalta que a relação entre a família e o profissional muitas vezes é aprendida pelas experiências que são vivenciadas e não se sabem como agir nessa relação. Para a autora o melhor que o profissional pode fazer para trazer segurança e não ter conflitos desnecessários é demonstrar formação para trabalhar com o aluno. "(...) São necessários marcos explícitos que permitam

avançar de forma consciente para a prática profissional mais eficaz e satisfatória para os envolvidos" (PANIAGUA, 2004, p.337).

Sobre a necessidade de se formar professores para atuarem no contexto da perspectiva da educação inclusiva, Pietro (2003), Carvalho (2005), Denari (2006) e Jesus (2008) concordam que para a formação do professor é necessária a garantia de cursos de formação que discutem as práticas pedagógicas para a aprendizagem dos alunos PAEE. Assim, por meio de cursos de formação inicial ou continuada de professores é que se pode discutir como podem ser as práticas pedagógicas inclusivas e o professor atuante pode repensar ou construir os conhecimentos que ajudarão no desenvolvimento desse aluno.

Destarte, percebe-se por meio de seus relatos de falas que, infelizmente, os professores participantes da pesquisa não têm cursos na área de Educação Especial e não têm muito interesse em realizá-los, não achando tão necessário esse conhecimento para trabalhar com os seus alunos PAEE. Somente a P2 que disse que possui a necessidade de fazê-los, mas infelizmente outros elementos impedem.

Ainda, percebe-se que os professores não têm conhecimentos o suficiente para trabalhar com as crianças PAEE, pois quando precisam buscam informações com os pais. Desde modo, as formações iniciais e continuadas não supriram as demandas e necessidade dos professores. P1 e P3 não querem adquirir novos conhecimentos por meio da realização de novos cursos. Na situação a seguir mostra-se que, se a professora tivesse um pouco mais de interesse a situação seria outra e, provavelmente, houvesse uma aprendizagem do aluno PAEE:

Situação da P1: A professora chama a ajudante da sala que é uma menina, J, para entregar as atividades, depois que todos já estão com a folha de desenho, ela explica a atividade. Atividade era uma folha de sulfite branca e com duas colunas onde uma tinha os numerais de 0 a 5 e na outra, cinco balões com desenhos em cada um deles, um balão tinha um desenho e seguia a diante, cada um com uma quantidade diferente do 0 ao número 5. Era para corresponder às quantidades aos numerais. A professora já havia dado uma atividade igual, mas dessa vez ela a explicou para todos de uma vez só e foi sentar na sua cadeira. Foi notável que algumas crianças tiveram dúvidas e C1 ficou olhando para a folha. Os demais conseguem se comunicar verbalmente e foram até a professora. Os que chamavam por ela, era pedido que

fossem até sua mesa. Porém, C1 não consegue se expressar verbalmente como os outros alunos. Ele somente olhava para a folha dos amigos de sua mesa e para a professora. Não levantou e também não tentou chamá-la. C1 pintou todos os balões, cada um de uma cor diferente e na hora pedida entregou a atividade.

Vê-se nessa situação uma omissão, pois o aluno precisava de uma ajuda para realizar a atividade. A professora poderia ter perguntado se alguém estava com dúvidas ou que poderiam ir até sua mesa, caso tivessem. A P1 poderia ter estimulando-o a contar os numerais que estavam escritos nos balões que estavam desenhados na atividade, porém não houve nada. O aluno PAEE ficou sem fazer a atividade corretamente. A P1 poderia ter ido até ele e estimulado a falar quais eram suas dúvidas. A estimulação da fala de C1 é importante, uma vez que ele tem dificuldades em se comunicar verbalmente e tenta falar com as demais crianças, não conseguindo fazer-se entender, o que por vezes, fez com que os alunos saíssem de perto dele fisicamente. Por ora, percebe-se também que os professores têm uma resistência quanto à formação continuada e se necessitam de novas informações sobre o aluno PAEE, eles procuram pelos pais da criança ou procuram os conhecimentos em outros meios, como a internet. Ainda, relataram que a experiência profissional foi a aliada referente ao conhecimento que tiveram acerca da educação de um aluno PAEE quanto à formação inicial que tiveram na Universidade. Sobre essa busca de informação, pode-se pensar que a situação de relação família-escola se inverte um pouco, uma vez que, muito pais, geralmente, buscam informações sobre os filhos e como agir com eles de acordo com determinado desenvolvimento ou comportamento.

6.3 Inclusão Escolar

Para ocorrer a inclusão não basta somente o aluno estar matriculado no ensino comum, o professor necessita de algum conhecimento básico sobre a inclusão e fazê-la com que aconteça efetivamente no âmbito educacional. Porém, há a necessidade de averiguar quais são as concepções que o professor tem sobre o que é “inclusão escolar” e seu posicionamento sobre ela.

Freitas (2006) ressalta que as práticas pedagógicas na educação do aluno Público Alvo da Educação Especial estão sujeitas às influências de que esses alunos não conseguem aprender, limitando sua capacidade de adquirir conhecimentos. A concepção errônea do professor acerca de todo o processo educacional e, principalmente, do processo da inclusão escolar influencia

diretamente nas suas práticas pedagógicas que, por sua vez, resultará no desenvolvimento de seus alunos. Nessa categoria podem-se separar as subcategorias que se referem às concepções que os professores têm sobre inclusão e a experiência com alunos PAEE, mostrando o posicionamento e comprometimento frente à inclusão. Por meio de entrevista as participantes tiveram o mesmo ponto de vista e respostas bem parecidas acerca do processo de inclusão escolar. O questionamento, portanto, era qual sua concepção de inclusão escolar e se concordavam com a inclusão dos alunos PAEE, eis as respostas:

P1: *“Acho que é quando a gente tem que incluir né? Incluir ele na escola e fazer com que as outras crianças aceitem ele nas brincadeiras e nas atividades. Todas as crianças desse jeito quando vem para escola devem ser bem recebidas, as crianças têm que entenderem que eles são como qualquer outra criança e pode aprender também. Eu acho que todas as crianças devem frequentar a escolinha, mas um em cada sala, dois na mesma sala já fica mais difícil. Todas as crianças têm esse direito”*

P2: *“Quando ele é incluído como qualquer criança e eu tenho que preparar as atividades que ele precisa para poder fazer as atividades junto com os outros alunos. Ele não pode ficar de fora. Faz atividade um pouco diferente das outras, de um jeitinho diferente, mas tem sempre atividade para ele aprender. Acho que é isso! Acho que quando a escola coloca a criança com deficiência dentro da escola com as outras crianças, não pode deixar que ela não aprenda. Eu concordo. Acho que eles têm que vir para escola e aprender também, não só ficar brincando como muitos professores fazem e não dão atividades por que acham que as crianças, só porque tem um probleminha, não vão aprender. O C2 depois que veio para a escola melhorou muito a mãe dele disse. Acho que todos devem vir, é muito importante a escola”*

P3: *“Quando as crianças com deficiência têm que ser incluídas nas atividades e eu tenho que dar. Acho que é.....é.....quando inclui a C3 em tudo, deixar ela participar de tudo que ela quiser e fazer as crianças terem respeito e aceitarem ela. E eu concordo, mas tem que ter participação dos pais também. Às vezes, eles não estão nem aí para a menina. Concordo que tem que colocar na escola, é bom para eles, mas também ajudar e ter paciência também é necessário, por que, às vezes eu não sei o que faço com ela. Ela quer ser diferente dos outros, mas não é e ela pensa que por que tem esse problema, pode fazer o que quiser. Ah!, mas não pode, não. Eu não deixo”*

A inclusão segundo Stainback e Stainback (1999) é quando os alunos recebem as mesmas oportunidades educacionais adequadas na escola comum. Para Carvalho (2005) a educação deve ser oferecida igualmente aos alunos e que a diferença faz parte da condição humana, essa que

deve ser respeitada e valorizada. Jesus (2008) afirma que a inclusão para os alunos deve ocorrer por meio de uma educação democrática e de qualidade e, sobretudo garantir a permanência desse aluno na escola.

Assim, as professoras partiram da premissa que a inclusão escolar é incluir o aluno PAEE que elas têm em sua sala de aula comum, dando oportunidades de participar de todas as atividades comuns e dando chances de aprender. Para P1 e P3 é, também, a necessidade de aceitação das outras crianças. Nas falas das professoras, principalmente as P1 e P3 percebe-se que elas se mostram preocupadas em incluir o aluno e fazer com que eles se sintam acolhidos pelo restante de grupo.

Nos relatos de falas das professoras percebe-se que elas estão dispostas a ajudar os alunos. P2 revela que ela prepara atividades diferenciadas quando ele necessita para poder acompanhar os demais alunos. Ela cita um ponto relevante na inclusão escolar, a adequação de materiais ou atividades. Essa modificação que ela faz para poder ajudar nas aprendizagens de seu aluno é visto como parte da inclusão, pois mostra o comprometimento que ela teve em escolher os recursos pedagógicos que iria usar com seu aluno PAEE. Em sua opinião, as atividades precisam ser preparadas exclusivamente para ele, P2 faz modificações em algumas atividades a fim de possibilitar que C2 faça as atividades.

Para Padilha (2008) a flexibilização de atividades deve ocorrer para proporcionar ao aluno maiores condições de aprendizagens. Para Stainback e Stainback (1999) a educação deve ser ajustada às suas habilidades e necessidades, recebendo todo o apoio dos professores. Assim, por meio de sua prática pedagógica a professora P2 consegue oferecer ao seu aluno C2 oportunidade de aprender e incluí-lo na mesma atividade do restante da turma. . Pode-se perceber que as professoras se preocuparam em responder que a inclusão escolar é oferecer ao aluno condições de socializar com as demais crianças. Há uma preocupação de P1 e P3 que os demais alunos aceitem e respeitem o aluno PAEE. Para Rodrigues (2006) a sociedade precisa ter contato com pessoas com deficiência e aprender com esse convívio que se torna uma oportunidade de tolerância e respeito.

As professoras concordam que o processo de inclusão deva existir e revelam que acreditam que os alunos devem frequentar a escola comum, a convivência e as aprendizagens

adquiridas na escola melhoram o desenvolvimento das crianças. P2 relata que a mãe da criança C2 comentou que depois que ele começou a frequentar o ambiente escolar, houve uma melhora.

As outras professoras dão ênfase à socialização e preocupam-se como os demais receberiam o aluno PAEE no espaço escolar. Sim, a inclusão também se dá por meio de socialização de todos os indivíduos, bem como a preparação e atividades que estão mais ao alcance desses alunos PAEE e todo e qualquer prática que possa possibilitar aprendizagens. Stainback e Stainback (1999, p. 23) quanto mais tempo o aluno passa em um ambiente inclusivo melhor é seu “(...) desempenho escolar, social e ocupacional e quando se tem a oportunidade de conviver com uma criança com deficiência (...)”, segundo esses autores, o professor consegue compreender como a escola é importante também para sua vida em comunidade.

Carvalho (2005) também defende esse pressuposto e opina que um ambiente inclusivo e a prática da inclusão acabam beneficiando a todos, valorizando a diversidade e ajudando a criança com deficiência. Freitas (2006) ressalta que a inclusão deve incluir todas as pessoas, porém a sociedade deve ser modificada para que atinja essa demanda e seja capaz de atender todos os seus membros, principalmente no âmbito educacional.

As práticas pedagógicas inclusivas devem contemplar todos os alunos, independentemente segundo Freitas (2006) Bueno (2008) Jesus (2008) de suas dificuldades, potencialidades ou deficiências. Pode-se constatar que as professoras são a favor da inclusão dos alunos PAEE na sala de aula comum, porém P3 diz que a inclusão seria mais satisfatória se tivesse acompanhamento dos responsáveis de seu aluno C3.

É significativo que os professores sejam a favor da inclusão escolar, o que é o essencial, uma vez que se não fossem a favor, não teriam práticas pedagógicas inclusivas e tão pouco ajudariam a criança PAEE, contudo, foi questionado se os professores acreditam que ocorre a inclusão escolar do aluno PAEE, ou seja, se acreditam que há práticas pedagógicas inclusivas.

P1: “Sim. Eu acredito que aconteça a inclusão. Eles estão aqui, não estão? Como eu já disse, às vezes, é difícil, mas, com o tempo vai melhorando e a gente começa a conhecer melhor o aluno e sabe do que ele gosta ou não. Faz bem para o C1 vir para a escola, aqui ele fala, pinta, corre e está melhorando. Ele era mais tímido antes, agora está se

soltando e tenta falar com alguns meninos e meninas. A inclusão pode ocorrer sim, só colocar as crianças na escola”.

P2: “Eu acredito que ela possa ocorrer, mas ainda é muito difícil, as crianças vem para escola e, às vezes, a classe tem muita criança o que dificulta um pouco. Acho que todas as crianças com deficiência devem estar na escola. É bom para elas. O C2 veio para escola e melhorou e está melhorando bastante, ele consegue já fazer muita coisa que antes não conseguia. Até a mãe dele acha! Ele está muito melhor!. Acredito que se as crianças consegue vir para escola e essa inclusão delas é muito bom, mas também tem que ter ajuda. A professora de Educação Especial tinha que ajudar”

P3: “Eu até acho que eles podem ficar na escola, mas ninguém avisa nada, ninguém ajuda e algumas crianças mais comprometidas devem ficar na APAE, não é? Mas, algumas não precisam de APAE, tinha uma menina na escola que trabalhei que ia lá também e parece que era até bom para ela. Claro, que ela tem que ir para escola, qualquer uma! Ficar em casa acho que nem ajuda também.”

Para as professoras, suas posições a respeito da inclusão escolar são claras e mencionam que sim, que deve acontecer e que as crianças devem frequentar a escola comum como qualquer outra criança, porém na fala de P3, ela menciona a necessidade que se pode ter, às vezes, de um aluno PAEE precisar de uma escola especializada. Tendo esse pressuposto Mendes (2010) ressalta que às vezes inclusão parcial dos alunos PAEE é mais eficaz, oferecendo-lhe condições mais específicas de aprendizagens e serviços especializados, caso necessário. Porém, todas acreditam que pode ocorrer o processo de inclusão escolar e ele ser bem sucedido.

Na Educação Infantil o professor trabalha com os alunos os conceitos e conteúdos fundamentais para seu desenvolvimento e, quanto antes essa criança é estimulada, maiores chances de se desenvolver como os seus coetâneos. As crianças PAEE necessitam de estímulos certos que os beneficiem e é na escola, por meio de práticas inclusivas, que o professor pode ajudar essa criança. Como na fala de P1 e P2 que relata a melhora na criança C1 que está melhorando sua oralidade e habilidades sociais e C2 também tem uma melhora notável, inclusive observada pela sua mãe. Quando são assimiladas novas aprendizagens é notável o desenvolvimento de qualquer criança, seja ela PAEE ou não.

Ainda, sobre o questionamento do primeiro impacto do professor quando soube que teria um ter um aluno PAEE em sua sala de aula, pode-se perceber que as respostas foram parecidas:

P1: *“De primeira você acha que pode ser difícil. Eu fiquei mais assim, preocupada quando soube que seriam duas crianças, mas o C2 nem dá trabalho, ele é bonzinho demais. E faz tudo o que a gente pede e as crianças gostam dele”*

P2: *“Eu quis pegar a sala dele, já sabia então o primeiro impacto foi tranquilo. Ele é tranquilo também, só precisa de alguma forcinha para aprender. Acho que deve ser, para alguns, um pouco complicado quando não conhece a criança, eu já conhecia o C2 daqui da escola, então sabia como ele era e o que mais ou menos poderia fazer com ele, apesar que o outra professora não adaptava nada, ele ficava mais no chão. Mas foi tranquilo saber, não tive problema”*

P3: *“Ah! Não sei se eu a queria, é complicado quando você tem um aluno assim e não sabe muito bem como vai ser. Mas a deficiência dela é fraca, não precisa fazer muita coisa. Ela faz tudo sozinha, só às vezes que reclama que quer tirar aquilo da perninha, mas do resto é normal. Quando você sabe, dá um pouco de receio, mas depois passa”.*

Constata-se que as professoras ficaram tranquilas quanto ao primeiro impacto de ter um aluno PAEE em sua sala de aula comum. As professoras P1 e P2 já sabiam que os teriam, pois estão cientes de que, se fossem trabalhar na sala que gostariam e com a turma, teriam o aluno PAEE. P3 demonstrou um pouco mais de receio ao receber esse aluno em sua sala de aula, o que segundo Carvalho (2005) são normais essas indagações sobre a inclusão, pois não é um assunto fácil de se discutir e resolver.

A seguir tem trechos de descrições dos dias das observações, onde se podem constatar diferentes momentos que foram possíveis perceber por meio das práticas pedagógicas das professoras a inclusão das crianças. Nessas passagens do cotidiano escolar, pode-se perceber que elas não são discriminadas e excluídas por causa da sua deficiência.

Situação da P1: *A professora está no parque com o aluno C1, ao lado esquerdo e ele conversa com o aluno. Ele tem TEA e a professora o estimula a brincar com as demais crianças, dizendo: “C1, você pode ir lá brincar com a B., chama ela para vir fazer um castelinho aqui”. A P1 procura a B. e chama para conversar e diz para ela pegar um baldinho e sentar perto dela: “Chama C1 para fazer o castelo e um bolo, vê qual bolo ele quer fazer pra mim”. Insiste mais uma vez: “Chama seu amigo!” C1 fala com muita dificuldade que não vai fazer castelo e vai fazer um bolo de laranja e pergunta se ela quer comer. A P1, a partir desse momento começa a*

conversar com ele, instigando-o a falar cada vez mais. Perguntou sobre as comidas que eles gostam e se ela iria fazer o bolo de laranja para ela e se poderia dar um pedaço para mim. O aluno C1 responde tudo o que a professora pergunta, porém com a fala comprometida de C1 não dá para ser muito compreensível. A professora finge que prova o pedaço de bolo e diz que está uma delícia. C1 diz “fazer outro” e senta no chão com a amiga B. e mexem na areia novamente. A professora incentiva eles a fazerem mais um “bolo” e diz para eles chamarem mais um amigo para ajudar, mas as duas crianças recusam. C2 diz “Ah, não” e B. “não quero”. Os alunos continuam brincando e a professora vai conversar com outra criança...”.

Situação da P1: Na sala de aula as crianças estão sentadas e a professora chama a ajudante do dia. A atividade é de ligar os numerais à quantidade correspondente. A ajudante entrega conforme a professora vai falando os nomes. Ela leva na mesa para cada criança a sua folha de atividade. Na mesa de C1 há quatro crianças. Depois que a professora acaba de chamar os nomes, ela se levanta de sua mesa, vai até o armário pegar seis potes de lápis de cor e pede para a ajudante distribuir um em cada mesinha da sala. Ela retira de dentro do armário um lápis adaptado com um material chamando EVA que é tipo de um emborrachado que envolve o lápis para ele ficar com maior espessura e a criança poder segurar melhor em volta. Ela chama C1 que olha em sua direção e entrega o lápis para ele e pergunta se em casa ele está usando os outros lápis que tem a borracha. Ele diz que sim. A professora dá o lápis na mão dele e pede para demais crianças começarem a fazer as atividades.

Nas situações relacionadas às práticas pedagógicas de P1 pode-se perceber que ela ajudou na interação de C1 com a amiga B, estabeleceu um diálogo com a criança, estimulando-a a falar, pois sua oralidade é limitada. CI não se comunica muito verbalmente, o que, por vezes, dificulta sua socialização. Paniagua (2004) diz que o professor deve oferecer essas estimulações para as crianças e Stainback e Stainback (1999) quando citam algumas opções para facilitar a inclusão, é recomendável que o professor ensine a habilidade de relacionar-se. Desde modo, na primeira situação, P1 corresponde a esses preceitos, pois ofereceu estímulos necessários ao aluno e proporcionou uma situação onde ele pode interagir com uma amiga e, também, responder à professora. Para Rivièri (2004) as crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo têm dificuldade nas suas capacidades de comunicação social, é muito difícil para essa criança interagir com os demais indivíduos.

Na segunda situação P1 tem o reconhecimento que, às vezes, o aluno poderia necessitar de uma adaptação no material para as realizações das atividades. O lápis envolvido com EVA mostra a preocupação para que a criança consiga realizar a atividade, já que C1 tem um pouco de dificuldade em segurar objetos com as mãos, contudo, essa condição é quase imperceptível. A criança C1 pega o lápis, olha para a folha e começa a ligar os desenhos das duas colunas. A atividade de C1 foi feita satisfatoriamente, ele conseguiu fazer de forma correta a atividade e conseguiu segurar o lápis também. Em tempo, na sala de aula durante as observações da pesquisa foi a primeira vez que o fato ocorria. Foi, na verdade, a única vez durante os dias que a P1 ofereceu o lápis para ele. Apesar de ser um gesto aparentemente simples, oferecer uma condição apropriada para Oliveira e Profeta (2009) é valorizar e respeitá-lo, pois muitas condições de aprendizagens se dão em situações não habituais, não corriqueiras às escolas comuns e o professor não deve poupar o aluno de aprendizagem somente porque ele tem uma dificuldade ou particularidade específica.

A seguir são mostradas quatro situações da professora P2. Ela oferece condições de desenvolvimento ao aluno C2.

Situação de P2: As crianças saem com o comando da professora para irem ao refeitório. Ela vai até C2 e empurra sua cadeira de rodas até o refeitório, tira ele da cadeira e o coloca na mesa, sentado em uma cadeira adaptada. Essa cadeira tem uma espuma, um pedaço de madeira que é envolto pela espuma, onde a criança pode apoiar uma perna de cada lado. Como sua mobilidade é reduzida, ela tem que se apoiar na cadeira, que tem também os braços nas laterais de madeira e revestidos de espuma para criança melhor se encaixar e não cair da cadeira. Quando a criança é colocada, a professora de prontidão comunica à pesquisadora que a cadeira foi feita pelo pai da criança, o qual também fez um balanço adaptado para ele poder brincar no parque. Depois de sentado na cadeira, a professora acomoda algumas crianças e vai buscar os pratos de comida para oferecer às crianças sentadas à mesa. Ela dá o prato para C2 e diz que vai buscar a sua colher. Vai até cozinha e volta com uma colher com um pedaço de EVA em volta, ela coloca na mão de C2 e o ajuda a segurar. Faz o movimento de pegar a comida e leva-la até a boca de C2. Algumas tentativas para a criança fazer sozinha. C2 consegue levar a comida até a boca, mas ainda deixa cair um pouco na mesa. Depois que a criança comeu ela

retira o prato, tira ele da cadeira da mesa e o coloca novamente em sua cadeira de rodas. Chama as demais crianças e vai para a sala de aula empurrando C2 (...)

A imagem abaixo ilustra o modelo da cadeira de C2, ela é de madeira e revestida com espuma.

Figura 1- Modelo de cadeira adaptada



Fonte: www.casaadaptada.com.br

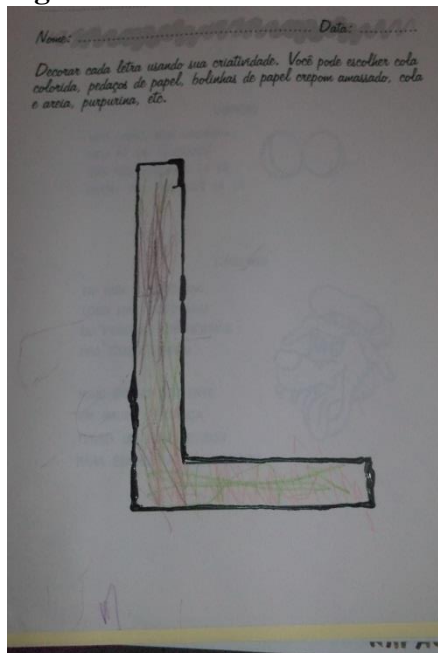
Situação de P2 “(...) Depois de cantarem a música de bom dia, eles vão para o parque. A P2 tira a criança C2 da cadeira de rodas e o coloca no chão e pede para ele andar. O aluno se locomove pelo pátio em direção à areia do parque. Ela acompanha com os olhos, mas deixa ele ir sozinho. C2 vai em direção aos balanços e ela diz para a pesquisadora: “Ele quer balançar”. Quando ele chega perto do balanço a professora pega ele no colo e o coloca para balançar. O balanço é adaptado também. Tem uma trava de segurança na parte da frente para a criança não cair. A professora coloca a criança e algumas crianças se oferecem para empurrá-lo. C2 bate palmas e uma criança começa a empurrar C2. A professora volta, senta e observa a criança no balanço. Passam mais ou menos 10 minutos e ele começa a chacoalhar o balanço e dizer “não” repetidas vezes. A professora comenta que ele está ficando nervoso e quer descer. Vai até ele e retira C2 do balanço e leva ele no colo até o escorregador. Coloca ele no topo do brinquedo e segura com as duas mãos em seu corpo. A P2 escorrega a criança e depois repete esse movimento algumas vezes. Ela o escorrega, e depois pega e leva no topo do escorregar,

fica fazendo esse movimento aproximadamente uns 5 minutos, depois solta ele no chão e ela volta para sua cadeira e C2 vai para a parte do pátio que é de cimento”.

Situação da P2: “A professora volta com os alunos do pátio, eles foram almoçar. Ela pede para cada criança sentar no seu lugar. Eles sentam e ela começa entregar folhas impressas com a letra “L”. Pede para cada aluno contornar a letra com o lápis e pintar dentro da Letra. Apesar de o enunciado pedir para as crianças escolherem os materiais, é a professora que define o que eles vão usar. Dá para cada aluno um pedaço de barbante e pede para eles colocarem em volta da letra, contornando-a. Ela dá alguns lápis com EVA para ele segurar e pega em sua mão, pois ele não consegue segurar sozinho. Ela pinta um pouco dentro da letra segurando a mão e depois solta para observar se C2 consegue fazer um pouco sozinho. A professora P2 lembra para seus alunos colocarem o nome na folha de atividade. Para C2, ela entrega as letras do nome dele recortadas e embaralhadas em cima da mesa e avisa que ele vai colar o nome na folha. Ela pergunta qual é a primeira letra de seu nome, ele aponta, ela o elogia dizendo “Parabéns, é essa mesma” e depois ela cola a letra indicada embaixo da folha e faz isso com todas as letras. Porém, por não conseguir manusear muito bem o barbante, P2 entrega um tubo de cola colorida ao C2 e diz que eles vão juntos tentar passar a cola na letra “L”. A P2 pergunta qual cor ele quer, estimulando-o a falar, ele diz que quer a preta. Ela pega o tubo, segura a mão de C2 e eles começam contornar a linha da letra “L” que está na folha. P2 em alguns momentos solta a mão de C2, deixando-o fazer sozinho. Ela o estimula perguntando se aquela letra tem no nome dele e como chama a letra. A P2 elogia todo o tempo a atividade do aluno, fazendo comentários como “muito bom”, “está ficando lindo”, “você consegue fazer, olha que legal!”. A P2 fica sentada ao lado dele até o término da atividade. Depois a recolhe e pede para os outros alunos colocarem as atividades nos saquinhos pendurados na parede. Ela pede para C2 mostrar qual é o saquinho dele. Ele aponta corretamente e ela vai até guardar a sua atividade. Em seguida, ela pede para todos arrumarem as cadeiras e irem para o parque brincar...”.

Abaixo temos a fotografia da atividade de C2:

Figura 2 - Atividade com a letra “L”



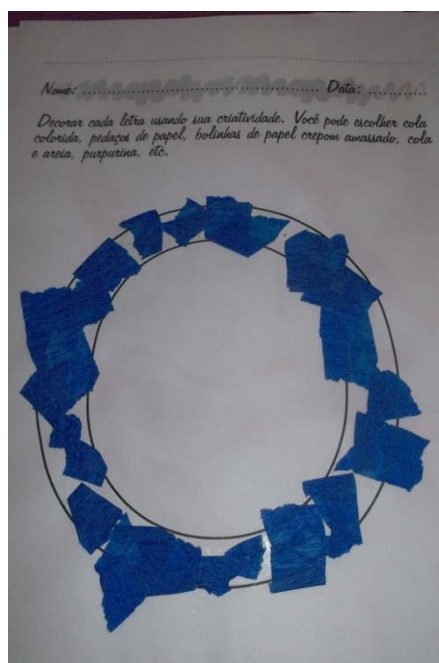
Fonte: Arquivo próprio

Situação da P2: *A professora dá aos alunos uma folha de sulfite com a letra “O” para as crianças pintarem e contornarem, e depois colarem pedaço de folha de papel crepon colorido. Ela senta perto de C2 e pede para ele escolher a cor, ele aponta e ela pede para ele falar o nome da cor e ele diz que é azul. Ela pede para C2 tentar rasgar o papel. Ele tem um pouco de dificuldade de rasgar, porém consegue fazê-lo em pedaços um pouco maiores que as demais crianças. A P2 o elogia e diz que está “certinho”. Assim que ele rasga alguns pedaços, ela diz que está bom e que já é hora de parar e começar a colar. P2 pega um tubo de cola e coloca perto da criança C2, passa cola na folha e pede para ele pegar os pedaços de papel. C2 pega os pedaços com as duas mãos e coloca em cima da gota de cola, e com a palma de uma mão ele pressiona para o pedaço colar. Ele pega todos os pedaços e cola dentro da letra “o”. Depois a professora faz o mesmo procedimento que fez nas outras atividades, entrega as letras do seu nome cortadas separadamente e pede para ele colar o nome no final da folha. C2 faz a colagem e já sabe reconhecer todas as letras do seu nome e colá-las em ordem correta. Assim, que termina P2 pede para ele apontar para seu saquinho de atividades pendurado na parede, ele aponta e ela vai até o saco e coloca atividade dentro. P2 espera as crianças arrumarem as cadeiras nos lugares e pede para eles se sentarem no chão. Ela tira C2 da cadeira e ele vai rastejando até a roda que está se formando. A P2 senta com eles e começa cantar algumas*

músicas infantis. Ela estimula as crianças a baterem palmas e a cantar. Diz para C2: “Vamos cantar, C2?”. C2 parece que gosta das músicas, bate palmas e sorri. Depois de algumas músicas, a professora se levanta e pede para cada criança pegar a sua mochila e esperar o portão abrir...”

Abaixo segue a foto da atividade de C2:

Figura 3 - Atividade com a letra “O”



Fonte: Arquivo próprio

Analisando as quatro situações vivenciadas por P2 e seu aluno C2, pode-se perceber que na primeira situação é oferecida ao aluno uma colher que está envolvida com um pedaço de EVA, o que mostra que a professora teve uma preocupação em ir buscar essa colher, pois C2 precisa de uma ajuda para essa atividade de vida diária e essas modificações feitas pela professora resultam em uma grande vantagem para o aluno conseguir se alimentar sozinho, o que dá a ele mais autonomia. Todos os dias na hora do almoço, a professora proporciona ao aluno C2 a colher para ele tentar comer sozinho, em tempo, algumas vezes ele se nega e ela mesma acaba colocando a comida na boca dele utilizando a colher adaptada. A cadeira que fica no pátio é de grande valia para a mobilidade de C2, uma vez que, ele se apoia nela e não cai, pois ela tem

encosto, braços e um pedaço feito de madeira para ficar entre suas pernas. Assim, o aluno consegue comer no mesmo ambiente e sentar-se à mesa com os demais colegas de sala.

Na segunda situação a professora estimula C2 a brincar no parque, ela o tira de sua cadeira de rodas para ele se locomover, essa autonomia que ela proporciona a ele ajuda nas suas escolhas pessoais, ele vai construindo sua autonomia e escolhendo no que quer brincar. Ela o deixa livre para se locomover pelo parque. O balanço adaptado proporciona a ele, além de segurança, um melhor conformo o que faz com que ele consiga balançar como as demais crianças que utilizam os outros balanços. A ajuda da professora em colocá-lo e perceber quando ele quer descer é importante para que ele não se sinta sozinho e consiga estabelecer uma comunicação com a professora. As práticas nesse ambiente são desencadeadas a partir da comunicação verbal e não verbal que professora tem com C2 e essa percepção de como e quando a criança está insatisfeita. Esse vínculo entre P2 e C2 é estabelecido pelas expressões corporais. P2 diz que ele não quer ir mais ao balanço, pois ele começa e gesticular as mãos e a fazer um barulho com a boca e diz “não” repetidas vezes. A oportunidade de oferecer outro brinquedo e levá-lo ao escorregador mostra como P2 se preocupa com C2 e facilita seu desenvolvimento motor e social, pois ela faz como que ele interaja no mesmo espaço com os demais alunos.

Para Stainback e Stainback (1999) essa aproximação física e interações sociais são úteis para promover a consciência nas amizades e mostrar que a diversidade existe, tornando um elemento importante na inclusão. As práticas de P2 foram mais uma vez inclusivas, pois ela o inclui nas brincadeiras no parque, oferecendo chances de desenvolvimento e proporciona interações com os demais alunos.

Nas situações seguintes são relatadas as atividades dadas no espaço da sala de aula, a professora por meio de suas práticas pedagógicas oferece oportunidade à C2 de realizar a mesma atividade que as outras crianças, mas com pequenas adaptações. Como C2 não consegue escrever o nome em letras de forma como alguns alunos, ela oferece as letras já feitas, porém possibilita que ele consiga entender e aprenda qual a sequência das letras do próprio nome, estimulando o raciocínio. Em tempo, vale ressaltar aqui que a P2 não facilitou a atividade para C2, uma vez que, os outros alunos que não sabiam todas as letras do nome, ela oferecia uma ficha como o nome para elas copiarem embaixo da folha e para C2 ela dava as letras recortadas, mas embaralhadas e sem a ajuda de ficha.

Na situação quatro a professora utiliza do mesmo material para todas as crianças, o papel crepon, e é notório que ele não consegue pegar o papel com as pontas dos dedos e cortá-lo em pedaço menores, porém a atividade é realizada de modo satisfatório, mesmo os pedaços sendo maiores, ele consegue colá-los e dizer qual é a letra impressa no papel. Com o estímulo da professora que não o deixa desistir da atividade e fica todo o tempo sentada ao lado dele na mesa. C2 termina essa atividade. Quanto à roda cantada, C2 fica sentado e bate palmas. É importante que ele não fique somente em sua cadeira de rodas, precisa se locomover pela sala e interagir com as demais crianças e, P2 sempre que estimula sua habilidade social e o deixa no chão para ir perto de seus colegas.

Para Oliveira e Profeta (2008) deve-se adequar o ambiente tornando-o mais propício para inserção desse aluno e é dentro da proposta da escola inclusiva que esse aluno PAEE deve aprender junto com os demais. A escola e o professor devem oferecer esse ambiente seguro e estimulador garantindo essas práticas inclusivas que ajudam no desenvolvimento do aluno. É muito importante que o ambiente esteja adaptado para receber todo o tipo de necessidade educacional e ofereça aprendizagens a todas as crianças.

Quanto às modificações das cadeiras e o balanço, bem como os pequenos ajustes, mas significantes nos lápis e na colher, para Bracciali e Oliveira (2008, p. 252) essas “(...) modificações são tecnologias assistivas que ajudam na mobilidade das crianças, tanto como pequenas adaptações para a vida diária (...)” e escolar como é o caso de P1 que usa para escrever, pintar e desenhar com o lápis envolto de EVA, como as adaptações de mobiliário que ajudam na postura de C2, que são os móveis adaptados ou confeccionados para maior comodidade e mobilidade do aluno. Esses móveis adaptados, segundo as autoras são importantes, pois ajudam no bom posicionamento do usuário e reduzem a pressão na superfície da pele.

Sobre as referidas adaptações Mendes (2002) discorre que elas são importantes e necessárias na construção da escola inclusiva e o professor precisa ter uma prática pedagógica flexível. Quando a professora se propõe a ajudar o aluno PAEE, sentar com ele, ajudá-lo nas atividades, modificar ou construir novas atividades a partir de um modelo padrão que ela usaria, ou construir um brinquedo para que ele consiga brincar com maior facilidade, isso faz com ela seja comprometida com o ensino dessa criança e ajude no processo de inclusão.

Nas situações de P3 que são relatadas a seguir são elencados trechos de experiências vivenciados pela professora P3 e sua aluna C3. Das experiências observadas essas foram as quais mais mostraram práticas pedagógicas inclusivas.

Situação da P3: A professora está na sala com todas as crianças e avisa que eles vão brincar de circuito. Ela pega algumas cadeiras coloca umas perto das outras e coloca duas cordas paralelas no chão, bem como quatro pneus um ao lado do outro. Pede para as crianças formarem filas. P3 pede para elas subirem nas cadeiras, uma por vez e seguir o caminho que ela fez com os obstáculos. C3 tem um pouco de dificuldade de subir na cadeira, P3 segura no braço da menina e a ajuda. Quando ela foi pular o espaço demarcado pelas cordas, P3 segura também em uma das mãos da criança e ela pula os espaços, mas pede para pular de novo, pois ela não consegue dar um salto grande. P3 pega uma das cordas e aproxima mais da outra, diminuindo a distância entre elas. P3 pega na mão da criança ela salta novamente, conseguindo atravessar as cordas e depois segue em direção aos pneus. Ela pula dentro de cada um com certa dificuldade e P3 a acompanha. E diz olhando para a pesquisadora “Vou ficar do lado dela, para que ela não se desequilibre e se eu deixar, ela vai querer pular muito” e segura o braço de C3. A criança termina o trajeto e a professora elogia dizendo que ela foi muito bem. Em seguida ela pede para C3 sentar ao lado das crianças que já fizeram o mesmo. Ela senta e espera todas as outras crianças terminarem o trajeto...”

Situação da P3: C3 tira a órtese e uma criança olha e diz para ela guardar direito se não vai quebrar e pergunta se ela quer ir brincar no escorregador depois. A P3 pega a órtese e coloca ao lado da mochila de C3 e diz que ela pode ir ao parque. Diz para algumas crianças que não é para brincar de empurrar que eles podem se machucar. C3 anda com um pouco de dificuldade e vai até o parque. A professora espera todas as crianças saírem da sala de aula e fecha a porta, pega uma cadeira e leva até o parque. P3 senta e fica observando as crianças brincarem, ela conversa com outra professora que está no parque e deixa C3 brincar na caixa de areia com os demais amigos. Depois C3 tenta ir a um brinquedo que parece uma ponte (figura 4). Ela tem dificuldade em subir os degraus e P3 percebe e vai até ela. Duas meninas perguntam se a professora quer ajuda. A professora pede para as meninas segurarem na mão de C3 e puxar para cima para ela subir. Nessa hora a professora pergunta para C3 se ela quer ajuda para escorregar e ela se nega, anda até o outro lado da ponte, onde tem um escorregar e

escorrega sozinha. A professora pede para ela e as outras duas meninas irem brincar no outro brinquedo. A aluna C3 ao andar em direção do brinquedo tem um pouco de dificuldade, ele senta no “gira-gira” que foi o brinquedo escolhido e não consegue colocar a perna na qual que ela usa órtese para dentro do brinquedo. P3 vê a cena e pede para as outras crianças ajudá-las. As outras duas crianças ajudam e depois se sentam também no brinquedo. Para esse brinquedo se movimentar, tem que fazer certa força com os pés para que ele gire, mas C3 não consegue e mais uma vez a professora diz que quem quiser poderia ajudar. Ela tenta interferir nas relações das crianças e ajudar C3. As meninas começam a girar o brinquedo e todas brincam. Quando C3 quer descer, as meninas a ajudam e a professora agradece. Elas seguem para o tanque de areia e ficam brincando lá, Passam uns 10 minutos e a professora chama todos os alunos para lavar as mãos e irem comer...”

Figura 4 - Ponte de madeira



Fonte: Arquivo próprio

Figura 5 - Modelo de Gira-Gira



Fonte: www.flashmanfibras.com.br

Nas situações anteriores tanto P1, P2 quanto P3 tiveram práticas pedagógicas inclusivas proporcionando interações entre os alunos. Sobre isso Stainback e Stainback (1999) ressaltam

que tanto os alunos com deficiência como os sem podem beneficiar-se das aprendizagens de habilidades e comportamentos que se dão nas interações sociais, na amizade o que, conseqüentemente, ajuda no seu desenvolvimento. Percebe-se que as professoras auxiliam nessa interação, favorecendo que outras crianças tenham mais contato com o aluno PAEE e que eles possam brincar juntos e terem aprendizagens. P3 em muitos momentos pede ajuda às outras crianças e é notório que elas gostam de ajudar e se interessam nas brincadeiras com C3. P1 quando percebe que o aluno C1 está mais sozinho, chama outras crianças e pede para eles brincarem juntos e, em alguns momentos de observações dentro da sala de aula, ela pede para C2 sentar em determinada mesa com colegas diferenciados dos que ele habitualmente senta. Já P2 coloca o seu aluno sempre na mesa próxima a sua e deixa que as demais crianças escolham o lugar que desejarem, mas quando C2 fica sozinho na mesa ela também pede que alguém se sente com ele, o que nunca foi negado por nenhuma criança durante os dias das observações.

Outra questão levantada e dirigida às professoras foi se elas acham que conseguem ter práticas pedagógicas inclusivas e o porquê de sua resposta. Assim, P1, P2 e P3 deram as seguintes respostas:

P1: “Ah! Eu acho que eu faço de tudo para ele aprender e ajudo, né? Acho que quando a gente consegue fazer ele aprender alguma coisa é inclusão, por que ele é especial e tem que fazer as coisas juntos com os outros. É minha obrigação, tenho que fazer. Eu acho que sim”

P2: “Eu acho que consigo ter, sim. Faço ou tento fazer bastante coisa para ele. Ano passado a professora dele não dava nenhuma atividade diferente para ele, nem fazia quase atividades, nem nada. Acho que até consigo ter as práticas inclusivas, por que faço essas atividades e ele precisa saber um monte de coisa, se não fizer depois ele fica atrasado. Algumas atividades são fáceis outras têm que pensar um pouco mais, mas agora está mais fácil do que no começo do ano”.

P3: “Se eu incluo ela? Ah! Ela só tem esse probleminha na perna e, às vezes, parece que não consegue pegar muito bem com a mão, mas ela faz toda a atividade, às vezes, eu tenho que ficar brava por que C3 é bem sapeca e, às vezes, desobedece. Não tem muito que incluir, eu tento mas, ela faz tudo que os outros fazem”

Os relatos de falas até aqui apresentadas nessa categoria mostram que os professores acreditam no processo da inclusão e que acreditam que, por meio de suas práticas pedagógicas,

ela possa ocorrer. P1 e P3 mostram-se menos preocupadas ao dizer que as crianças não precisam de tantas modificações nas atividades, como a professora P2 faz para o seu aluno. P2, de todas, mostra-se mais preocupada a respeito da inclusão por meio das atividades, há uma maior necessidade, pois é visível que C2 tem maior dificuldade em algumas atividades, principalmente nas de coordenação motora como pegar, colar, andar, fazer movimento de pinça com os dedos, de recortar, dentre outros. Assim, C2 necessita de atividades adaptadas para ajudá-lo a realizar no mesmo tempo e ambiente as mesmas atividades que as outras crianças. Vale ressaltar que P1 acredita que ajuda o aluno e voltando a pensar na necessidade de formação, pode-se correlacionar que para ela não há necessidade buscar maiores conhecimentos, pois crê, que sua ajuda é suficiente.

Há, portanto, maior visibilidade de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da sala de aula da professora que tem o aluno C2. Vale ressaltar que os casos são bem diferenciados, porém P2 tem maior número de tentativas de que foram bem sucedidas em realizar práticas inclusivas e oferecer uma aprendizagem ao seu aluno.

Todas as professoras, pelos relatos, também disseram que no começo do ano letivo ficaram ansiosas quando souberam que receberiam seus alunos PAEE. Para P1 por saber que teria dois alunos PAEE e não sabia como era C1, a professora P1 tem em sua sala de aula, além de C1, um aluno com Síndrome de Down. Já P3 relatou que é complicado, pois quando a sala foi atribuída, não a notificaram que teria um aluno PAEE, não deram maiores informações a ela, mas também diz que depois foi tranquilo quanto à aprendizagem e convivência com a criança C3. A professora P2 escolheu a sala sabendo que teria C2 como aluno e na sua fala mostrou a sua preocupação com desenvolvimento do aluno desde o ano anterior, e é percebido isso quando menciona em uma de suas falas a falta de atividades proporcionadas a ele pela sua antiga professora.

Na próxima categoria aparecem elementos que compõem as práticas pedagógicas dos docentes e auxiliam a conduzir uma aula satisfatória, são elementos que fazem parte de sua aula e devem, de preferência, serem planejados. O planejamento beneficia não somente o aluno PAEE no processo de inclusão, mas como todos os outros. As práticas pedagógicas inclusivas têm resultados positivos quando são, segundo Zabala (1998), bem planejadas e aplicadas.

6.4 Planejamento das Práticas Pedagógicas

Nessa categoria será analisado como é o planejamento das participantes da pesquisa. Alguns elementos discutidos a seguir foram perceptíveis nas observações feitas e constataram alguns resultados, assim como as respostas de questões sobre os elementos que podem ser planejamento que ajudam na prática pedagógica.

Como citado no segundo capítulo “*O Trabalho Docente e as Práticas Pedagógicas Inclusivas*”, desse referido trabalho, há alguns elementos essenciais que devem compor o planejamento do docente: conteúdos, organização dos ambientes escolares, materiais e recursos utilizados, a avaliação e também a metodologia.

P1, P2 e P3 foram indagadas a respeito de como são escolhidos os conteúdos que são ofertados ao aluno no ano letivo e se esses conteúdos são os mesmos trabalhados com o aluno PAEE, eis as respostas das participantes:

P1: “Os conteúdos são planejados em conjunto com as outras professoras no começo no ano. Toda fase igual se junta e temos os conteúdos para trabalhar com cada idade. Aí, as atividades a gente resolve no HTPC. E todos são iguais, todo o trabalho é o mesmo para ele”

P2: “Os conteúdos são escolhidos por mim e as outras professoras da fase cinco, mas são os que têm que trabalhar nessa faixa etária, né? Aí, dou o que a criança precisa e se precisar, dependendo da atividade, modifico um pouco a atividade e sento junto para dar uma ajuda. Como você viu as atividades tem os mesmos conteúdos, às vezes, o jeito de fazer muda um pouco. Por que eu sei que tem coisas que ele não consegue fazer, mas tem coisas que ele consegue fazer muito bem. Ele é esperto, só que, às vezes, não consegue, por exemplo, segurar direito. Os conteúdos não podem ser muito diferentes do restante da turma, ele tem a mesma idade e dá para trabalhar os mesmos conteúdos, então é igual para ele e para as outras crianças”

P3: “Os conteúdos são escolhidos por todas nós, mas ninguém trabalha igual. Cada professor tem seu jeito de dar a atividade. Mas os conteúdos são os mesmo em todas as fases três. Aí, depende de mim o que quero dar no dia. A gente faz o planejamento no começo do semestre e tem que ter nesse planejamento tudo que se vai trabalhar durante o semestre. A gente já sabe, mas tem atividades que eu possa dar e a outra professora querer dar diferente, sei lá, vai de cada uma. E os conteúdos são sempre

os mesmo para todo mundo. Ela sabe e consegue fazer tudo, quando não está de manha, por que, às vezes, ela está bem chatinha, viu!”

Todas professoras disseram que os conteúdos são planejados com as demais colegas de trabalho e que elas o fazem obedecendo ao critério da faixa etária e a fase das crianças. Os conteúdos são estabelecidos no planejamento no início do ano para P1 e P3 faz seu planejamento no começo de cada semestre. P2 realiza esse planejamento em concordância com as demais professoras também, porém cita que se precisar ela modifica um pouco a atividade de seu aluno, mas durante as observações constatou-se que os conteúdos como elas disseram são os mesmos, até para a criança C2 da professora P2, o que ela pode ter ser equivocado em sua resposta é a mudança quanto à metodologia e aplicabilidade da atividade, o que será discutido a seguir ainda nessa categoria, sendo assim P2 trabalhava sempre os mesmo conteúdos com seu aluno PAEE.

Escolher os conteúdos ao longo do ano ou do semestre exige um determinado conhecimento do professor, pois ele tem que saber o que é importante para cada faixa etária deve compreender para seu desenvolvimento. Segundo Zabala (1998) os conteúdos “(...) são complexos e variados envolvendo as habilidades, técnicas, conceitos e atitudes e esses conteúdos de aprendizagens possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de interação social (...)”. (ZABALA, 1998, p. 30)

Para Sacristan, (1999) e Zabala (1998) os conteúdos são o que os alunos devem aprender o que são intrínsecos às disciplinas, muitas vezes fazem parte do currículo oculto. No caso da Educação Infantil não há disciplinas explícitas, mas segundo o RCNEI há as chamadas de áreas de conhecimentos ou conteúdos escolares. Há, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais onde menciona, segundo BRASIL (2010, p. 25) que a “proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Dentro dessa proposta curricular há diferenciados eixos que podem ser trabalhados com as crianças promovendo seu desenvolvimento e, são dentro deles, que os professores devem escolher os conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo com cada faixa etária da Educação Infantil. Esses documentos podem nortear o planejamento de cada professor e, conseqüentemente, influenciar nas suas práticas pedagógicas.

A pensar se os professores utilizavam alguma referência documental a respeito das formulações de seus conteúdos, foi também pensado na seguinte questão: “*Você utiliza alguma*

referência para escolher esses conteúdos? Algum documento? Procura na internet, em livros Discute entre professores? Como você os escolhem?” No primeiro relato de fala dos professores, logo na primeira questão apresentada aqui nessa categoria há o consenso que é planejado com os demais professores. Assim, percebe-se que há o saber compartilhado entre elas, que segundo Tardif (2002) provém, também, das experiências profissionais, o que se pode entender que as professoras já deviam saber o que trabalhar de conteúdos com seus alunos pelos anos anteriores trabalhados e as experiências cotidianas no espaço escolar, porém há a necessidade de saber se esses professores seguem algum documento norteador. Eis as respostas:

P1: “A gente sabe o que tem que ser feito com as crianças, pois trabalhamos já nessa fase. Nem é muito difícil. Tem os documentos que dizem que mostram alguns conteúdos. Mas, a gente que já é velha já sabe de cor o que tem que dar para cada idade, né?”

P2: “Sim, tem os documentos. Mas aqui na escola não tem nem o projeto político pedagógico ainda. Tem os referenciais que a gente usa. Na verdade, todo ano são os mesmos conteúdos. Já se sabe o que tem mais ou menos que trabalhar. A gente olha o que tem que trabalhar por área. É dividido por área de conhecimento e nos colocamos os conteúdos por semestre nele. Ai, em cada semana faz o semanário para trabalhar aqueles conteúdos. Cada professor trabalha o conteúdo que quer na semana, mas no semestre trabalha o que foi colocado no planejamento”.

P3: “A gente planeja como eu falei, no semestre. Tem os conteúdos naqueles documentos do MEC, mas a gente sabe que tem que ser dado e eles aprendem. Eu faço o planejamento e coloco os conteúdos nesse planejamento, aí, durante o semestre eu dou o que eu quero, nem precisa estar na ordem do planejamento. Mas eles são todos planejados antes das aulas começarem. Depois da semana de adaptação a gente já começa trabalhar os conteúdos. A C3 tem os mesmo conteúdos que as outras crianças. Se não deu tempo de dar no primeiro semestre, por que depende de como eles vem pra mim, às vezes não sabem muita coisa e eu tenho que ensinar coisas lá que eles deveriam ter aprendido na fase dois. Aí, fica meio complicado de começar conteúdos de fase três.”

Nos relatos de falas são confirmadas que elas compartilham os saberes que possuem de suas experiências docentes de anos anteriores. Para Tardif (2002) os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano são alicerce da prática e da competência profissional. Assim, pode-se dizer que diante das falas relatadas das professoras, esse conhecimento foi adquirido por meio de práticas já vivenciadas, das experiências como docentes de outros anos que trabalharam.

P1 que é a professora que tem mais anos de docência e ressalta na sua fala que já sabe quais conteúdos trabalhar, pois é “velha” e os conteúdos são sempre os mesmos. Não menciona o uso de nenhum documento que a norteia, nem mesmo o projeto político pedagógico que deve auxiliar no planejamento, ou seja, nas atividades que devem ser geradas a partir do contexto onde a escola está inserida. A experiência docente segundo Tardif (2002) faz parte da formação, mas se vê que P1 tem muito anos de docência e, infelizmente, nesses anos não teve o interesse segundo seu relato de, realizar cursos na área da Educação Especial. Sobre essa ótica Pimenta (2012) discorre que o professor precisa repensar a sua formação inicial, analisar o contexto e as necessidade de formações continuada, pois a carreira da docência não oferece habilidades técnicas e está pronto o conhecimento para aplicá-lo, mas sim, há de buscar novas referências, pois essa carreira é um processo construído historicamente.

Já P2 o menciona o PPP e também diz que os conteúdos que são os mesmos, mas cita que deve fazer um planejamento semestral, onde os conteúdos se dividem em “áreas dos conhecimentos” e semanalmente faz o “semanário” (Anexo 5) colocando neles os conteúdos que serão trabalhados durante a semana, também dividido por essas áreas. Para elucidar, P2 foi questionada quais eram essas áreas de conhecimentos refere-se às áreas do conhecimento que são: Eu no mundo social e natural, linguagem corporal e movimento; linguagem artística; identidade e autonomia; linguagem oral e escrita e linguagem matemática. Assim, a professora explica que há a necessidade de planejar semanalmente os conteúdos que vai dar as crianças.

Desde modo, mesmo que os conteúdos sejam programados anualmente ou semestralmente é imprescindível que a professora saiba quais serão trabalhados durante a semana, assim foi perguntado a elas como é feita essa escolha.

P1: “A gente planeja, às vezes, no HTPC ou eu busco na internet em casa. Como são as mesmas atividades nós não demoramos muito pra fazer. E depois a gente imprime aqui na escola. Tem atividades que não precisam de folha, aí eu dou no dia mesmo, mas mesmo assim na segunda-feira eu já coloco no semanário”.

P2: “Eu planejo bem antes. Nos meus horários de HTPI eu aproveito e já vejo tudo. Procuro em casa os modelos das atividades e aqui eu imprimo. Quando tem que ter outro material eu procuro na escola e no dia da atividade eu já separo. Procuro já no começo da semana deixar prontas algumas atividades.”

P3: “Eu planejo no HTPI. Dependendo da atividade eu procuro fazer bem antes ou faço até um dia antes. Ou dá na hora. Se vai usar muito material eu já procuro os materiais e já separo. Se não pode acabar no dia. Mas se é atividade de dança ou não tem muito material eu faço na hora. Penso e dou. Sempre dá certo”.

Por meio das entrevistas as três professoras disseram que planejam as atividades nos seus horários de HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) ou HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Esses são horários disponíveis para os professores da escola fazerem seu planejamento e discutirem sobre assuntos escolares. P1 menciona o horário de HTPC, e que faz essas atividades juntamente com outras professoras e as atividades que não precisam ser impressas, ela planeja antes e a coloca no “semanário” que é feito todas as segundas - feiras. P2 e P3 Também usa seu horário de planejamento para procurar quais atividades irão dar aos alunos, bem como separar todos os materiais utilizados.

Com base nas observações pode-se perceber que, principalmente, as professoras P1 e P2 já traziam para as crianças algumas atividades individuais prontas impressas na folha de sulfite, dando indícios de que essas atividades foram planejadas anteriormente e que as professoras pensaram nos conteúdos e no tipo de atividades. Porém, P3 realizava também seu planejamento, mas as atividades observadas eram mais coletivas e na maioria das vezes que ela usava papel “craft” como recurso didático e as crianças podiam fazer todas juntas ou em grupo a sua atividade. Nas situações a seguir podemos ver trechos de situações que envolvem algumas atividades que mostram, claramente, seus conteúdos escolhidos antecipadamente para que as professoras pudessem trabalhar em sua sala de aula, sobretudo, com seu aluno PAEE.

Situação da P1: “(...) A P1 chama a ajudante e pede para ela entregar uma folha para cada criança, diz que aquele dia eles vão cantar a música “da janelinha”. A ajudante depois de entregar a folha para as demais, senta na mesma mesa que o aluno PAEE. A professora pega a folha e pede para eles prestarem atenção. Alguns cantam, outros conversam e a professora em relação ao aluno C1, olha algumas vezes para ele e estimula ele a cantar também dizendo:” Vamos lá, C1!... Depois de cantar três vezes a música ela escreve a letra “J” na lousa e pergunta qual é a letra (...).

Situação da P2: “(...) eles voltam da hora do almoço e ela pede para cada um sentar na sua mesa, coloca o aluno na primeira mesinha perto a sua mesa e diz que vai entregar a folha

com a letra “h”. Para o restante da sala, P2 entrega a folha de sulfite e mais alguns pedaços de papel crepon, como faz com as demais crianças. Diz para eles que devem cortar em pedaços menores e depois colarem, mas que dará a cola depois que todos tiverem cortado, e lembra as crianças de colocarem nome na folha sulfite. Para C2 ela entrega o nome dele escrito em pedaços de cartolina, uma letra em cada pedacinho e diz que eles vão colar juntos (...). P2 pergunta a C2 qual é a letra que está na folha e ele diz corretamente “H”(“...”).

Situação da P3: “(...) estão todos sentados em roda e professora diz que vai dar duas atividades. Vai até sua mesa e pega folhas sulfites. Na folha está escrito “Vamos aprender a cor vermelha”. Ela entrega um para cada aluno e pede para eles ficarem sentados no chão. A aluna C3 está na roda e fica com sua folha na mão. Ela mostra um papel azul e pergunta a cor, alguns erram e três crianças responde a cor certa apenas (...). Depois, ela entrega um pedaço para cada criança na cor vermelha e pede para eles rasgarem e tentarem formar uma figura, um desenho que eles gostem (...). Depois de guardar as atividades no saquinho de plástico que está na parede, cada aluno senta novamente na roda no chão e P3 explica que eles vão desenhar todos juntos. P3 coloca quatro cartolinas no chão e pede para cada aluno ficar em um canto da cartolina (...).”

Percebe-se que essas passagens são apenas trechos de dias de observações, são situações que mostram que os conteúdos foram explícitos. P1 com uma música e o conteúdo da letra “J”, P2 com a letra “H” e P3 com a atividade com o conteúdo “cor vermelha”. Vê-se a preocupação em deixar de antemão as atividades impressas em folhas sulfites, o que pode ajudar na hora de mostrar o conteúdo e ensinar ao aluno. P2 ainda modifica a atividade para assegurar que seu aluno vai ter uma participação efetiva e compreenderá o conteúdo.

Para Sacristán (2000) é necessário que o professor saiba quais conteúdos trabalhar, esse conhecimento contribui para seu saber profissional e que a forma como esses conteúdos são disseminados é relevante para a compreensão do aluno e, ainda, que eles e devam ser pensados minimamente. Para Zabala (1998) os conteúdos são intencionais, dependendo também do professor o que ele quer que seu aluno aprenda. Para esse autor quando o professor escolhe os conteúdos que trabalhará com os alunos há um objetivo que é intrínseco à prática pedagógica.

Ainda Sacristán (2000) afirma que os conteúdos podem ser transformados quando o professor acredita que os já estabelecidos no currículo escolar não são suficientes ou não satisfazem às aprendizagens que o professor deseja que o aluno tenha e, ainda que o professor deva passar por um processo de reflexão sobre a própria prática, para esse autor o docente é “(...) decisivo e imediato mediador das aprendizagens dos alunos e posto que a atitude que ele mantenha frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 186).

Como já mencionados pelas professoras participantes, os planejamentos delas são feitos no “semanário” e os conteúdos são divididos dentro das áreas do conhecimento, não que seja totalmente errôneo o modo de fazê-lo, dividindo em “disciplinas”, mas antes é necessário segundo Zabala (1998) planejar conteúdos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção pessoal. Na Educação Infantil, segundo os RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a premissa dessa faixa etária é trabalhar alguns conteúdos que abrangem justamente essas capacidades, como deve ser de fato.

Outro elemento analisado dentro dessa categoria e que pode ser considerado importante e auxilia nas práticas pedagógicas, sobretudo, quando se fala em inclusão é a organização do espaço escolar. São em ambientes escolares que as aprendizagens ocorrem e neles os alunos têm diferentes experiências que devem ser exploradas pelo professor auxiliando em suas aulas. Essa organização de espaço, segundo Zabala (1998), é fundamental que seja repensada e bem utilizada pelo professor, bem como todo o tempo e espaço onde acontecerão as atividades e toda a rotina com os alunos.

Parte-se do princípio de que o professor é o mediador principal desse processo, cabe a ele oferecer as condições de aprendizagens a todos os seus alunos. Essa intervenção pedagógica auxilia no desenvolvimento do aluno PAEE e, por meio de uma organização propícia nesses ambientes escolares, tanto no espaço físico como a reorganização social, ou seja, o modo que os grupos e as crianças são divididas ou dispostas no ambiente pode, também, influenciar no processo de aprendizagem dos alunos.

Primeiramente, pode-se citar a organização social que é arranjada pelo professor diante do interesse que ele tem em reorganizar e proporcionar determinada aprendizagem aos seus alunos. Essa organização, segundo Zabala (1998), é interessante quando, na sala de aula, há os chamados agrupamentos que constituem em separar os alunos em pequenos grupos que serão divididos pela homogeneidade ou heterogeneidade dependendo da intencionalidade desse professor.

No contexto da escola inclusiva é de se entender que dentro desse ambiente escolar e as relações interpessoais ali estabelecidas ajudem no desenvolvimento de todos, contudo, deve haver a preocupação do professor em não estimular, segundo Zabala (1998), a competição, comparação entre os alunos, pois acaba prejudicando com essa sua prática as aprendizagens de seus alunos, sobretudo, do aluno PAEE.

Tendo, portanto, como premissa que os espaços utilizados para a aprendizagem da criança PAEE devam ser organizados por seu professor e, que desde a sua organização, já se considere uma prática pedagógica foi perguntado às três professoras se elas faziam algumas mudanças no espaço físico da escola na sala de aula nos dias que a criança PAEE ia à escola e, constatarem-se suas respostas:

P1: *“Não, não precisa. Ele senta onde ele quer. Ele gosta de sentar com a J, nem precisa mudar”.*

P2: *“Ah, eu não mudo a sala. Mas ele senta perto da minha mesa pra ficar mais fácil para eu sentar com ele e ficar perto mais vezes. As crianças, às vezes, não sentam perto dele. Ele, como você viu, tem uma mesa quase só para ele. No parque o pai fez aquele balanço para ele poder brincar. Nas primeiras vezes que ele foi, ele adorou. As crianças gostam de empurrar ele e entendem que o balanço é dele. Tem a cadeirinha adaptada que você viu. Assim, ele não cai e não precisa ficar na cadeira de rodas para comer. Por que aquela cadeira na ponta da mesa o deixa desconfortável. E na escola poderia só ter uma rampinha para ele descer com a cadeira lá no teatro de arena”.*

P3: *“Não. Não precisa. Aqui dentro da sala de aula é tranquilo, ela consegue fazer tudo e quando tem dificuldade eu seguro na mão dela. Ela brinca normal. Mas como eu disse àquela hora, ela faz um pouco de manha”.*

Diante das observações pode-se averiguar que as professoras são também fiéis às suas repostas, mas omitem pequenas passagens. Na primeira fala, P1 diz que seu aluno C1 gosta de sentar à mesa da sua colega J, o que realmente se pode observar, pois quando ele chegava à sua sala de aula, logo ia sentar-se com essa sua amiga ou com a L, outra aluna. Quase sempre eles sentavam-se perto da mesa da professora e quando estavam em outra mesa ao fundo da sala P1 chamava C1 e os demais colegas de mesa, para sentar-se perto dela. Há outros momentos que C1 senta-se com os demais colegas e, algumas vezes, quando já está sentado, outras crianças vão até sua mesma, mas percebe-se que quando há espaço vago nas mesas, algumas crianças dão preferência em sentar-se nas mesas do fundo da sala.

Na sala de aula, P1 refere-se que não há necessidade de uma reorganização física e que ele senta onde deseja, como se entende em sua fala, mas se analisar as observações percebe-se que o fato não mencionado de chamá-los para sentar-se perto dela é, segundo Zabala (1998), uma opção organizativa social que intenciona sua prática pedagógica. P1 não muda o mobiliário ou faz qualquer outra reorganização nesse espaço da sala e aula, mas muda intencionalmente a criança de mesa, o que tem um propósito. Esse propósito foi mencionado à pesquisadora quando, por sua vez, P1 chamou seu aluno C1 para sentar na primeira mesa em frente à lousa: *“é melhor ele sentar aqui para ouvir melhor e prestar atenção”*. A seguir se observa a sala de aula de P1 e a mesa com duas cadeiras é onde C1 se senta na maioria das vezes.

Figura 6 - Sala de aula da professora P1



Fonte: Arquivo próprio.

Já P2 menciona que não há nenhuma mudança ou organização diferenciada em sua sala de aula, porém C2 quando não está em sua cadeira de rodas utiliza uma cadeira adaptada que fica na primeira mesa próxima à mesa da professora. P2 cita as adaptações em outros ambientes e que foram realizadas pelo próprio pai de C2 que ajudou na construção da cadeira para comer, no balanço e na cadeira que ele utiliza em sala de aula. Ainda, sobre as modificações dentro da sala

de aula, P2 coloca C2 perto de sua mesa, como ela disse e se senta com ele toda vez que entrega as atividades que utilizam folhas de sulfite ou atividades que necessitam de manipulação com as mãos. Ela não muda a sala, mas deixa separado um lugar na primeira mesa perto dela para que ele possa se sentar e colocar sempre sua cadeira de rodas perto dessa mesa. A cadeira que ele usa é igual ao do pátio: adaptada. E quando à organização social, P2 deixa que as crianças escolham livremente onde querem sentar, poucas vezes as crianças sentaram-se com C2. Nessa sala de aula como na sala da P1, as mesas são quadradas e acomodam quatro crianças. P2 ainda menciona a necessidade de uma rampa no teatro de arena, um espaço pequeno que cabe aproximadamente 30 crianças sentadas, localizado no centro do pátio da escola, onde há somente degraus e C2 não consegue se locomover até o centro descendo sozinho por eles.

Para P3, o que se constatou durante as observações foi que, realmente, não faz nenhuma adaptação na sala de aula, o agrupamento dos alunos que segundo Zabala (1998) também é importante para as práticas docentes é feito de acordo com as atividades que P3 ministra. Na sala de aula não há cadeiras ou mesas para os alunos, deixando com eles fiquem à vontade no tatame e quando a professora sugere uma atividade, geralmente, ela é feita em um grupo grande, o que para Zabala (1998, p.114) “(...) potencializam o sentimento de identificação com o grupo, a autoestima coletiva, promovendo atitudes de compromisso e responsabilidade, porém não se pode considerar como única organização possível e deve-se mesclar com grupos menores (...)” . Ambos os meios de organizações em grupos menores ou maiores têm seus benefícios e cabe aos professores decidir qual será o melhor para trabalhar cada conteúdo e alcançar determinado objetivo. A professora C3 por motivo de não ter mobiliário em sala de aula e as crianças não ficarem divididas em mesas é a que oferece mais atividades coletivas aos seus alunos.

A criança C3 faz todas as atividades propostas pela professora e em algumas como já citadas em situações anteriores, P3 precisa pegar em sua mão para ajudá-la com seu equilíbrio. Assim, pode-se ressaltar que, como a sala de P3 não tem mobiliário e materiais adaptados, a professora tem a função de ajudá-la. Há logo a seguir outra passagem de uma observação onde C3 brinca com seus demais amigos no espaço da sala de aula e P3 possibilita um novo arranjo organizacional na brincadeira, facilitando a inclusão de C3:

Situação de P3: *“A professora pede para as crianças formarem um círculo na sala de aula, todos ficam lado a lado. Ela avisa que eles vão brincar de “meu mestre mandou”, mas*

dessa vez, com músicas. Ela pega um CD e coloca no aparelho de som. A primeira música começa a tocar e ela faz um gesto e pede para as crianças repetirem. C3 consegue realizar os movimentos com as mãos e mexe o quadril como a professora faz. Na segunda música, a professora começa a bater os pés, mas C3 tem um pouco de dificuldade em levantar sua perna. P3 percebe e muda rapidamente o movimento e pede para as crianças encostarem-se ao seu par e, novamente, ergue a perna e pede para as demais crianças tentarem fazer, mas um por vez da dupla. C3 está com seu amigo I. e segura nele para levantar a perna. Com o apoio físico do amigo, ela ergue a perna e não se desestabiliza muito como quando estava sozinha (...)”

Desde modo para C3 essa mudança na atividade a beneficiou, pois ela conseguiu realizá-la. Como dito não houve mudança no espaço físico, mas uma reorganização em uma brincadeira dentro do espaço da sala de aula, onde C3 pudesse participar.

Todavia, ainda há outros espaços escolares para analisar as adaptações realizadas ou as necessidades delas, assim foi feita uma pergunta que tira o foco da sala de aula e coloca-o nos demais ambientes escolares. Para Zabala (1998) parece lógica essa distribuição dos espaços escolares, onde cada ambiente é planejado, mas segundo esse autor deve se questionar se a organização desses ambientes é mesmo a mais coerente para o processo de aprendizagem do aluno. O espaço e disposição podem e devem ser alterados e adaptações devem acontecer para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, principalmente, dos alunos PAEE.

Assim, as professoras foram indagadas a responderem se acham que os outros ambientes escolares, sem ser a sala de aula, estão preparados pra receber esse seu aluno PAEE ou precisam de alguma adaptação:

P1: “Acho que está ótimo. Só poderia ter uma sala de vídeo por que ajudaria a todos e ele gosta de ver desenhos também. Mas na sala de aula não precisa como eu disse e nos outros ambientes também não. Só isso que eu gostaria de ter: uma sala para filme, mas aí não é específico para ele”.

P2: “O pai dele me ajuda bastante quando essas coisinhas que tem que modificar, por que a prefeitura não ia fazer nada. As cadeiras e o balanço foram construídos por ele. Ele buscou na internet e fez sozinho. Os lápis jumbos adaptados com um EVA em volta foram feitos aqui na sala por mim. Eu acho que agora, tirando o que eu já disse, que falta uma rampa no teatro arena, tem grama em volta de toda a escola. Se eu

quiser andar com ele na cadeira vai ser um pouco difícil porque fica enroscando na roda da cadeira de rodas”.

P3: “Não. Não precisa fazer nada na escola. Só precisa, às vezes, ter corrimão nas escolas que tem parque e escada para ele ou rampa como aqui. Nessa tem e eu já percebi que ajuda quando ela vai ao parque, por que ela segura nele. A única organização é essa e nos outros lugares da escola é normal”.

Nos relatos de falas das professoras P1 e P3 pode-se perceber que não são tão necessárias adaptações nos demais ambientes escolares, pois também seus alunos conseguem ter aprendizagens mesmo com o ambiente imutável. Porém, P3 cita que a única adaptação necessária é de um corrimão nas escolas onde há rampas ou escadas como na sua escola onde há um corrimão na rampa que dá acesso ao parque. A colocação desse corrimão ajudaria todos os alunos e não somente as que têm uma mobilidade comprometida. Observou-se, muitas vezes, que C3 segurava no corrimão para ter maior apoio e descer a rampa sem ajuda, dando-lhe mais autonomia aos seus movimentos. Para Araújo e Del-Masso (2008) a adaptação ajuda nas tarefas cotidianas e gera maior autonomia para os alunos.

Figura 7 - Rampa com corrimão



Fonte: Arquivo próprio.

P2 cita novamente o pai de seu aluno C2, pois foi ele quem realizou toda a mudança necessária para que a criança pudesse realizar algumas atividades com mais autonomia e funcionalidade fora da sala de aula. A construção do balanço no parque e as cadeiras utilizadas por C2 foram feitas pelo pai, já as pequenas mudanças citadas por P2 como em lápis, canetinhas que foram envolvidas em recortes de EVA para facilitar que C2 pegasse esses objetos com melhor destreza, foram feitas por P2.

O mobiliário presente nos demais ambientes da escola deve ser adaptado aos alunos. Em outro documento destinado à Educação Infantil e que se tem apreço por discutir a qualidade e os parâmetros que deve ser propostos para uma educação de qualidade nessa modalidade são os “Indicadores de Qualidade Na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) onde também é citada a importância dos espaços, materiais e mobiliário. Assim, “o mobiliário deve ser planejado para o tamanho do bebê e de crianças pequenas e é preciso que os adultos reflitam sobre altura da visão da criança, sobre sua capacidade de alcançar ou usar diversos materiais” (BRASIL, 2009, p. 48).

Sendo assim, é fundamental que todos os alunos tenham acesso aos espaços escolares e demais recursos. P2 cita o parque, no qual, tem um balanço feito pelo pai do aluno, bem como outra cadeira adaptada no refeitório que o aluno C2 utiliza para fazer suas refeições na escola. P2 cita um ponto importante que é a acessibilidade.

O Decreto n.5296/04, no seu capítulo III, art. 8, (BRASIL, 2004) define as condições gerais de acessibilidade. Assim, pode-se entender que a acessibilidade é quando se oferece aos cidadãos “condições de utilização, segurança e autonomia dos espaços, mobiliário, 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).

A acessibilidade física é fundamental para que ocorra a inclusão e, nesse caso do aluno C2 que tem um comprometimento físico é visível que se houvesse mais adaptações físicas nos ambientes escolares haveria, provavelmente, maiores situações onde ocorreriam novas aprendizagens para seu desenvolvimento fazendo-o além de aprender, relacionar-se com os demais alunos da escola. Essa situação é amenizada pelo próprio pai que auxilia nas criações de condição melhores para esse aluno.

A professora também cita o seu comentário anterior referente ao espaço de um teatro de arena pequeno que se situa no meio do pátio e que tem degraus. Pode-se perceber que essa deveria ser uma preocupação da escola e do município, pois se refere à arquitetura escolar que deve contemplar toda a acessibilidade necessária para que um aluno com deficiência física com cadeiras de rodas, como o caso de P2, possa utilizar todos os espaços. A manutenção dos espaços escolares, como cita P2 acerca dos cuidados referentes à grama em alguns desses espaços. A

escola de P2 realmente tem plantio de grama em todo o entorno das salas de aulas, se a professora quiser passear com seu aluno, realmente pode dificultar, pois o terreno também é irregular. Os espaços de concreto são somente no interior, onde fica localizado o pátio e o refeitório e as salas de aulas e demais salas como as de direção, coordenação, televisão e demais instalações escolares.

Para Oliveira (2008) a escola deve oferecer esses espaços educativos favorecedores para o desenvolvimento de seus alunos, criar novas formas de organizar os procedimentos de ensino. Nesses ambientes deve ocorrer o desenvolvimento da funcionalidade, ou seja, as capacidades funcionais dos alunos que são as funções fisiológicas e estruturas anatômicas do corpo, bem como os aspectos cognitivos. Essa funcionalidade pode ser desenvolvida no meio onde o aluno interage e tem a oportunidade de aprender diante dos estímulos cotidianos. Por isso, é imprescindível, que os ambientes escolares sejam motivadores e facilitadores no processo de ensino aprendizagem, levando ao processo de inclusão. Diante dessa afirmação, Brasil (2009), pontua que a instituição de Educação Infantil deve verificar se há necessidade de acessibilidade, buscando assim, uma melhor qualidade no processo educacional, sobretudo, para os alunos que precisam de mais recursos.

Para que se desenvolvam os aspectos físicos, sensoriais, emocionais é considerável, segundo Araújo e Del-Masso (2008), averiguar o ambiente e as atividades sociais e a participação desse aluno no contexto sociocultural. Algumas pessoas poderão ter dificuldades para usar determinados espaços escolares, sendo necessários alguns ajustes dos ambientes.

Pode-se observar no caso do aluno C2 que alguns ambientes são improvisados por recursos para que ele possa usar o mesmo espaço que as demais crianças da unidade escolar. C2 tem dificuldades no controle de algumas funções fisiológicas e estruturais, quanto à sua estrutura corporal e há de se observar que ele necessita da ajuda de cadeiras de rodas e arranjo em alguns ambientes e materiais para poder locomover-se e sentar-se sozinho, assim Araújo e Del-Masso (2008, p. 71), afirma que "(...) uma criança cuja capacidade funcional não lhe permita manutenção do equilíbrio na posição sentada, dificilmente conseguirá permanecer na sala de aula sem modificação no mobiliário (...)" e essa modificação foi possível somente por meio da preocupação de seus pais em ofertar e ajudar na construção dos ambientes inclusivos.

Lembrando-se, portanto, que P2 tem essas informações sobre C2 por meio do seu saber experiencial, advindo do seu cotidiano, o que a possibilita trocar informações com os pais da criança, ajudando C2 e, conseqüentemente, reformulando suas práticas pedagógicas. A inclusão somente ocorre se, também, junto de outros elementos há a possibilidade de oferecer aos alunos que precisam um ambiente seguro que garanta seu desenvolvimento. Para Araújo e Del-Masso (2008), Oliveira (2008) Brasil (2009) as habilidades e capacidades são desenvolvidas somente quando há espaços compatíveis à necessidade da criança e, por isso, há muitas vezes a necessidade de alterações nos ambientes escolares.

De acordo com Sacristán (2000) toda proposta de mudança para a prática educativa se comprova na realidade na qual se realiza. Há, portanto, um currículo oculto que por meio de intenções educativas ocorre, ou seja, o professor mesmo não administrando uma determinada “disciplina” ou conteúdo tem por meio de sua arrumação de um determinado espaço escolar a intencionalidade de uma proposta efetiva para seus alunos. São, desde modo, ações que têm segundo esse autor, uma ideia e um significador real.

Portanto, as professoras diante de seus relatos de falas a respeito de adaptações e organização dos espaços e o preparo deles em receber o aluno PAEE opinam que eles estão preparados, mas com algumas exceções como citaram e que não há necessidade de mais adaptações, inclusive para C2 que ao citar o auxílio já fornecido pelos pais do menino cita que há a necessidade de uma rampa e a atenção acerca dos espaços de grama na escola. No mais, as outras professoras não veem a necessidade de adaptações nos demais ambientes da unidade onde trabalham. P3 ressalta a importância de como um corrimão seria útil para os alunos segurarem, mas engloba todas as escolas no seu discurso.

Além dos ambientes escolares que oferecem a ajudam no desenvolvimento integral de todos os alunos, pode-se analisar como são os recursos e materiais disponíveis para o auxílio nas práticas pedagógicas dos professores. Dentro dos espaços escolares segundo BRASIL (2009) deve-se encontrar “(...) brinquedos adequados à sua idade e devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovados periodicamente (...)” (BRASIL, 2009 p. 48).

As atividades para os alunos devem ser adequadas aos objetivos propostos pelo professor e ter a intenção de ajudá-la no seu desenvolvimento. Há, também, as adaptações nos materiais coletivos e individuais utilizados pelas crianças PAEE. Algumas modificações simples já facilitam a assimilação de novas aprendizagens. Para Stainback e Stainback (1999, p.241) afirmam que “(...) os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno (...)”, portanto, o professor deve saber quais as necessidades de cada um deles, sobretudo, dos alunos PAEE e proporcionar, se necessário, essa adaptação individual caso não consiga realizar uma adaptação onde todos os alunos são incluídos, realizando da mesma forma a mesma atividade.

Para Aranha (2000) é melhor que o professor utilize a mesma proposta pedagógica e modifique apenas esse acesso, dando a chance de todos coetâneos realizarem a mesma proposta curricular, mas de caminhos diferenciados, o que pode ser feito por meio do trabalho docente usando, também, diferenciados recursos e materiais. Assim, percebe-se que dependendo de como o professor planeja e aplica em suas aulas os diferentes meios que ajudam no processo educativo e inclusivo, há a necessidade de analisar e discutir quais e como são aplicados alguns desses materiais e recursos pedagógicos.

Assim, para confirmar ou obter outras respostas do que se observou durante a pesquisa, foi perguntado às professoras se elas adaptam as atividades ou gostaria de fazer adaptações para seu aluno PAEE, como por exemplo, adaptações em materiais, atividades ou criar alguma atividade diversificada, ou se sempre dão as atividades iguais para todas as crianças sem utilizar nenhum recurso adaptado.

P1: “Sim. São iguais. Não tem diferença. Se não ele pode se sentir diferente né? As atividades sempre são as mesmas. Ele entende bem tudo o que eu falo e sabe fazer algumas atividades melhor que as crianças que não têm nenhum problema. Ele pinta muito bem e consegue pensar direitinho na hora de fazer as coisas. No começo eu achei que ele não fosse entender, mas foi sem problemas. A mãe me disse que as moças da APAE, disseram para ele usar os lápis adaptados, mas ele só usou poucas vezes”

P2: “As atividades são as mesmas, mas eu faço de um jeito diferente para ele. Tem atividade que ele não consegue rasgar um papel mais

duro, eu ajudo e dou um mole. Algumas atividades eu coloco ele sentado na cadeirinha dele. São as mesmas atividades, mas com uma pequena mudança quando precisa. Depende da atividade, as de músicas não precisam. Mas quando tem que fazer lá no pátio, como correr, por exemplo, ele vai na cadeira de rodas dele e lá eu coloco ele no chão. As cadeiras são modificadas e atividades que têm que manusear também tem que ser [P2 pensa um pouco]. Ah! As atividades de lego, quando dou lego tem que ser os maiores também.”

P3: “São sempre as mesmas. Não preciso de adaptações. Quando ela quer tirar a órtese em alguns momentos eu deixo e a única ajuda que eu dou é quando ela precisa segurar em minha mão em alguma atividade, também deixo”.

Percebe-se que a P1 entende que não há a necessidade de adaptar e não adapta suas atividades. O que se pode dizer como única adaptação foi a situação citada já em outra categoria, remetendo-se ao episódio do lápis envolto com EVA. É perceptível que ela diz que foi lhe dada uma recomendação de utilizar lápis adaptados para C1, mas ela utiliza os comuns. Há, portanto, uma resistência por parte de P1 a respeito da adaptação dos lápis de C1.

Nas demais situações de ordem física como construção de brinquedos, adaptações em atividades ou qualquer outro recurso pode, também, remeter novamente ao saber experiencial, aquele proveniente de experiência cotidiana, pois P1 no seu ambiente de trabalho recebe a informação da mãe do aluno, alertando que para seu desenvolvimento motor é melhor que ele utilize os lápis adaptados, porém ela não oferece todos os dias.

Quanto à P2, ela relata que faz as adaptações nos materiais para ficarem mais flexível de C2 segurá-los, e essa fala pode ser observada durante os dias em que a pesquisa foi realizada. P2 sempre que entregava ao aluno alguma atividade em folha sulfite, ela adaptava para que a criança escrevesse o nome em forma de colagem, já que ele não conseguia pegar no lápis e colocar força suficiente. Vale ressaltar que algumas tentativas foram feitas segundo o que ela disse em uma ocasião e, o que é importante, essas tentativas foram para saber quais são as potencialidades dos alunos PAEE. Segue o trecho de um dia de observação que P2 se dirige à pesquisadora e revela essas tentativas e tenta novamente:

Situação P2 (...) e a seguir ela entrega a folha pra C2, diz olhando para a pesquisadora “Vou tentar dar o lápis com EVA para você ver. Algumas vezes eu tentei fazer ele segurar, mas

ele fica com as mãos fechadas e não abre para tentar segurar os lápis, aí eu pensei em sempre fazer ele colocar o nome, por que fica mais fácil e ele tem que aprender as letras. Foi um jeito que encontrei”. Ela, então, pega um lápis preto que está com EVA em volta e segura a mão de C2 tentando fazer com ele abra os dedos e segure o lápis. Ela abre seus dedos e coloca o lápis e C2 fecha a mão. Ela o chama pelo nome e mostra a primeira letra de seu nome recortada em um pedaço de cartolina e pede para ele copiar a letra. Pega em sua mão esquerda, onde está o lápis faz um primeiro traçado, mas a criança começa se chacoalhar na cadeira e tenta tirar a mão, ela se vira para a pesquisadora e diz: “viu, só? Ele não gosta e não tem força para apoiar o lápis no papel, é melhor modificar mesmo”. P2 deixa um pouco o menino com o lápis na mão e ele solta. Ela recolhe e guarda o lápis em um potinho e diz para ele que eles iam começar a colar o nome . Todas as outras crianças escrevem o nome com lápis, mas para ele há os pedaços de cartolina com as letras feitas em cada pedaço (...).

Assim, há a constatação por meio das situações citadas que a fala de P2 confere com o cotidiano observado. Analisando as práticas pedagógicas de P2 percebe-se que ela tem boa vontade de dirigir-se ao seu aluno e oferecer-lhe a mesma atividade e, ainda a importância de compreender que ele não consegue realizar a atividade e mudar o material para que, assim como os outros alunos, ele também possa fazer tal tarefa.

E para P3 não há a necessidade de adaptação nos recursos utilizados, o que foi constatado nos dias de observações. Em nenhum momento P3 modificou algum recurso ou material concreto para C3. O que se observou foi como já tido anteriormente em questão de adequar o ambiente como os brinquedos, como o exemplo das brincadeiras de circuitos que eram decorrentes na sala de aula da P3. Falta para P3 ter um olhar mais direcionado à sua aluna e suas necessidades individuais.

Referente à adaptação desses materiais, Araújo e Del- Masso (2008) ressaltam que a adaptação como recurso favorece a inclusão e está diretamente relacionado à acessibilidade e, por isso, é importante mais uma vez enaltecer o quão é preciso que o professor conheça a realidade desse seu aluno para poder oferecer-lhes condições corretas as suas necessidades educacionais. Também, para Zabala (1998), os materiais são variáveis metodológicas e devem ser considerados e não menosprezados e, dependendo do material, ele pode configurar as práticas do professor, ajudando-o. É essencial segundo Zabala (1998) que o professor planeje com

antecedência quais recursos irá usar nas suas aulas e esses recursos podem ser de livros didáticos ao quadro negro, depende para o que irão ser usados.

Nas situações adiante se vê em momentos das três professoras utilizando recursos didáticos ou alguns materiais em situações de adaptações e sem adaptações diante de propostas de atividades rotineiras.

Situação P1: (...) P1 depois de pedir para os alunos sentarem, ela pega um livro de história infantil "o patinho feio" ela pede silêncio e começa a contar a história. Alguns alunos sentados no fim da sala de aula estão conversando e ela pede para alguns ficarem em silêncio. C1 presta atenção no livro... Depois que termina a história somente pergunta se eles gostaram da história. Ela fecha o livro e pergunta se virando para a mesa de C1, se eles gostaram. As quatro crianças sentadas na mesa respondem que sim. C1 acena com a cabeça consentindo que sim. Ela guarda o livro e pede para eles arrumarem as mochilas para irem embora (...).

Situação P2: (...) depois que voltaram do almoço P2 pediu para eles sentarem no chão da sala de aula. Ela tirou C2 da sua cadeira de rodas e colocou-o no chão. C2 foi para o local onde se sentavam as demais crianças e ficou sentado também. Ela retirou uma televisão de cima de uma mesinha e colocou-a no chão, ligou a televisão ao DVD e disse que os alunos poderiam escolher um lugar para assistir. Disse que iria buscar umas almofadas e saiu da sala. Voltou com quatro almofadas e disse para aluna ajudá-la a buscar mais almofadas. As duas saíram da sala e voltaram pouco tempo depois. Ela vai até C2 e coloca uma almofada no chão e pede para ele encostar. Os alunos pegam cada um, uma almofada e encostam-se a elas. C2 fica sentado ao lado da almofada. A professora explica que vai colocar a televisão no chão para ficar melhor para todos verem. P1 pega um DVD e coloca no aparelho e liga a TV, o desenho começa e todos alunos prestam atenção na TV. Ela senta ao meu lado na cadeira e comenta que, às vezes, gosta de colocar no chão para que C2 também consiga ver e fique na mesma posição que os demais alunos, pois na sala de TV a televisão é muito grande e não dá para colocar no chão, e quando eles vão para lá elas reclamam de dor no pescoço e C2 não fica muito tempo com a cabeça erguida e tem que colocá-lo em sua cadeira de rodas. Assim, na sala de aula e com a TV no chão, todos se acomodam direito. E sendo assim, decidiu trazer a TV menor da casa dela. C2 acaba deitando na almofada e depois de um tempo sai rastejando para perto da professora. Ela pergunta se ele quer sentar na cadeira de rodas e ele acena que "não" com a cabeça. Ela pega

C2 no colo e o leva de novo perto da almofada. Ele olha para a amiga do lado, olha de novo para a professora e deita na almofada (...). P2 diz que trouxe a TV pequena para a escola para que todos pudessem ficar acomodados do mesmo jeito, pois ela percebia que C2 tinha que ficar na cadeiras de rodas, mas ele queria ficar no chão e desse modo, todos ficavam iguais(...)

Situação P3: (...) A professora pede para as crianças formarem uma fila. Ela vai até o armário e pega um sacola onde está um jogo de boliche. Tem dez pinos de plástico e duas bolas pretas. Ela, então pede aos alunos que vão para o pátio e se sentem em fila e diz que vai chamar quem não está empurrando o amigo. Os alunos se sentam e ela coloca os pinos no chão. P3 entrega uma bola para a primeira criança da fila e a outra bola para a segunda criança da fila (...). Quando chega a vez de C3, P3 entrega a bola preta para ela segurar, mas ela tem dificuldade em segurar a bola com uma mão e segura com as duas, porém deixa a bola cair. A professora diz que vai procurar uma bola menor. Vai até a sala e volta com uma bolinha de plástico menor e entrega a C3. As crianças veem e pedem também para jogar com a bola menor. Uma criança diz que a bola menor era mais fácil de segurar e P3 diz que quem quisesse jogar com a bola menor poderia. Com a bola menor, C3 jogou em direção aos pinos, mas ainda teve dificuldade em acertá-los (...) P3 incentivava todas as crianças igualmente (...). Ela diz que C3 foi muito bem e pergunta se ela gostou como fez com demais alunos. C3 responde que sim e que quer mais. P3 diz que outro dia eles jogarão mais, mas que era preciso voltar para a sala, pois eles iriam almoçar (...)

Pode-se observar que na primeira situação a professora poderia ter explorado mais o recurso do livro e perguntados questões referentes à história para seus alunos. O livro é uma ótima ferramenta para ensinar as crianças de forma lúdica. Por meio das práticas pedagógicas de P1 ela pode explorar esse recurso e conforme Souza (2004) indica o docente pode “(...) proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança, adaptando o seu vocabulário, despertando esse educando para o gosto, deixando-o se expressar” (SOUZA, 2004, p.223).

Nos dias de observação quando a professora P1 trabalhou com livros de histórias infantis como recurso pedagógico constatou-se que sempre eram os mesmos livros usados para as crianças e para C1. Eram histórias contadas no horário um pouco antes deles irem embora, nos

dias observados não houve atividades relacionadas aos livros. C1, de fato, não precisaria um livro diferenciado já que ele como alguns amigos de sala conseguiam prestar atenção na professora. Aqui a análise é acerca da acessibilidade de materiais e adaptações deles, mas em tempo averigua-se que, P1 poderia ter estimulado as crianças a recontarem a história ou questioná-los sobre ela. Para C1 seria uma ótima oportunidade de estimulá-lo a se expressar oralmente.

Na situação da P2 foi o primeiro registro referente ao uso da TV. Portanto, foi um momento repetido em alguns outros dias no final da manhã, logo depois que as crianças almoçavam. Nesse dia relatado percebe-se que além da professora proporcionar um espaço mais cômodo para as crianças que como já analisado é importante para que elas se sintam confortáveis no espaço escolar, bem como colocar a TV em um nível abaixo da mesa onde ela se encontrava. Assim, todas as crianças conseguiam sentar-se no chão e assistir ao desenho.

Na situação de P3 é dada uma brincadeira de boliche na intenção de todos os alunos a princípio utilizarem a mesma bola para jogar. Porém, na constatação que C3 não consegue segurar muito bem a bola, ela busca a alternativa de proporcionar uma bola de tamanho menor. As bolas em questão são de plástico, uma é para brincar de boliche e têm três furinhos, a outra é uma bolinha de plástico utilizada muitas vezes na piscina de bolinha que tem na escola. A seguir há uma ilustração para comparar os tamanhos das bolas oferecidas à aluna C3.

Figura 8 - Comparativo entre os tamanhos das bolinhas ofertadas a C3:



Fonte: Elaboração própria.

Para Zabala (1998) o professor deve saber oferecer outras possibilidades de materiais para a mesma pretensão. Nesse caso, o tamanho foi a única mudança, mas já facilitou e muito o acesso à brincadeira de C3 e, sem intenção, P3 proporcionou maior facilidade para segurar a bola

às outras crianças também. Os recursos didáticos e materiais também têm que serem escolhidos conforme a necessidade de seu uso, sendo assim houve a preocupação de saber como esses materiais são escolhidos pelos professores e quais os critérios que são utilizados nessas escolhas dos materiais que a criança PAEE irá utilizar. Assim, houve as seguintes respostas:

P1: “Ah, a maioria das atividades são na folha de sulfite, todas são impressas na impressora daqui da escola e a gente escolhe no HTPC quais serão feitas. Não são diferentes para ele e os materiais são sempre o que tem na escola. Quando não tem e a gente até pode comprar alguma coisa, mas geralmente usamos o que a escola dá. Então, acho que o principal critério é se tem ou não na escola. Não uso nada diferente para ele. Você viu? Ele consegue fazer tudo e é até mais esperto que alguns”.

P2: “Os materiais disponíveis na escola, se não tem posso pedir para o pai e a mãe dele. Como algumas coisas que não tinham, como EVA, por exemplo, quando utilizei para enrolar os lápis dele e as canetinhas. O C2 precisa, às vezes, de alguns materiais como, por exemplo, papel cartão ou um papel mais duro para colar as letras do nome senão tem, às vezes, eu chego até comprar ou procuro em casa. Como ele tem dificuldade com as mãos eu procuro materiais que ele consiga segurar”

P3: “Eu uso o que tem na escola, os critérios primeiro são materiais de fácil uso das crianças e que eu possa conseguir ou na escola ou eu compro, mas não é muita coisa. Eu uso mais papéis variados como aquele que você viu, o laminado e o dobradura e algumas vezes eu dou no desenho no papel craft ou cartolina que são maiores e eles conseguem fazer desenhos e atividades coletivas. E os outros materiais como brinquedos e essas coisas basiquinhas para desenhar e pintar como os pincéis tem na escola e tinta também. A C3 usa tudo igual, é uma coisinha ou outra que tem que mudar, como aquele dia da bolinha, o dia da massinha que eu tive que abrir um pacote para ela, mas é isso, coisinha simples de escolher”

Nas observações pode-se constatar que há alguns materiais utilizados por todos os alunos tanto para os com e sem deficiência e, esses materiais que ajudam processo de aprendizagem do aluno, sem a necessidade de alguma modificação. P1 durante as observações fez uso de fantoches, TV, DVD, livros infantis, lápis de cor, canetinhas, tesouras e brinquedos feitos de sucata, como por exemplo, caixinhas de leite. A maioria de suas atividades é mesmo nas folhas de sulfites. Todos os dias de observações, P1 entregou aos alunos uma atividade impressa. Algumas atividades eram feitas sem ajuda da professora e quando os alunos tinham dúvidas, eles

iam até a mesa perguntar. No caso de C1, ele foi algumas vezes mostrar o desenho ou a atividade e, na maioria das vezes, a professora elogiava-o dizendo que estava bonito, com poucas exceções nas quais ela pedia para ele pintar mais colorido. A seguir um episódio no qual ela entrega a atividade e entrega tesouras e ajuda a criança:

Situação P1: (...) o ajudante C entrega as folhas para os alunos e P1 pergunta se todos receberam, ela dá as instruções da atividade que constituía em recortar as maçãs impressas na folha e colá-las nas árvores impressas em outra folha. C1 pinta todos os desenhos e mostra para a professora, ela diz que está muito legal e que daqui a pouco eles iram cortar as maçãs. Passam-se alguns minutos, P1 fica sentada na mesa e C1 em sua mesa olhando as meninas da mesma mesa, J. e B., terminarem a atividade. P1 levanta, vai até o armário pega uma caixa cheia de tesouras. Pede para C. entregar para cada aluna uma tesoura. C1 tem um pouco de dificuldade, mas consegue cortar as maçãs desenhadas na folha. P1 quando vê, o elogia dizendo que ele é muito esperto e que ele deve pintar somente um pouco mais a árvore para poder colar as maçãs. Ele pinta e começa a colá-las. A P1 diz que está sua atividade está muito boa. Vai até perto da mesa de C1 e diz que os alunos que estão na mesa estão de parabéns. C1 diz “Oh, meu!” e ela diz: “Muito bem, C1! Agora tem mais cor essa árvore. Ela está mais pintada” e olha as atividades de todos os alunos da mesa de C1, elogiando-as. Depois vai para as outras mesas. Volta para frente da sala e pede para o ajudante C. recolher todas as atividades (...).

Figura 9 - Atividade de colagem C1



Fonte: Arquivo Próprio

Pode-se perceber que nas falas das professoras, elas utilizam o material disponível na escola. Todos os dias observados na sala de aula das professoras P1 e P2 eram realizadas atividades com as crianças em folhas de sulfites, impressas uma determinada atividade para todas as crianças, inclusive as crianças PAEE. Todos os materiais são, em sua maioria, ofertados pela escola e, em poucos casos, como cita P2 os materiais eram comprados pela professora e alguns não eram adaptados ao uso da criança PAEE. Para C2 ela utilizava pequenos quadrados com letras do nome de C2 e em algumas atividades como brincadeira de lego, as peças oferecidas ao aluno PAEE eram maiores que as ofertadas às demais crianças, assim ele consegue manipulá-las melhor com as duas mãos. Segue alguns trechos de atividades que mostram mais materiais utilizados por P2:

Situação P2: (...) Os alunos já estão sentados e P2 começa a distribuir em cada mesa uma quantidade de lego. C2 está na mesa com G. e ela pergunta a ele, se ele pode brincar com o C2, mas que as peças de lego são maiores. Ele consente que “sim” com a cabeça. P2 vai até o armário e retira de dentro uma sacola plástica com peças maiores. Ela leva até C2 e coloca o conteúdo na mesa. C2 pega o lego utilizando as duas mãos e ele pergunta o que ele quer fazer. Ele diz “cantar” e ela pergunta qual música ele quer cantar e C2 levando a peça à boca e começa a cantar uma música. P1 identifica a música e diz seu nome e, com palavras de elogio: “Parabéns, C2!” “Olha, como você canta bem!” ela estabelece um diálogo com C2. Ele diz poucas palavras que tem na letra da música que tem o cartaz colado na parede. A professora canta um pedaço com ele. Depois pergunta o que ele quer montar com o lego. Ele diz: “casinha” ela pega um lego do meio da mesa e segura na mão dele e ajuda C2 encaixar uma peça na outra. Ele segura com a mão peças e tenta encaixar, ela ajuda em todas as peças (...) depois de algum tempo P1 recolhe as peças (...)

Situação P2: (...) Os alunos recebem a massinha da professora C2 e começam a manuseá-la. P2 pega a massinha da mão de C2 e corta em pedaços menores ao perceber que o tamanho que está com ele é muito grande e ele não está conseguindo cortá-la. Ela pergunta o que ele vai fazer e a criança responde que irá fazer uma “bicicleta”. Ela senta ao lado dele e observa ele manipular a massinha. Diz que deu a massinha em pedaços menores, pois ele não tem força para cortar nos pedaços pequenos e que C2 aprecia brincar com a massinha de modelar, mexe nela com as duas mãos e P2 observa (...) P2 pede para C2 entregar a massinha

na mão dela, ele obedece e pega o material com as duas mãos e coloca na mão de sua professora (...)”.

Já no relato de fala de P3 são mencionados diferentes tipos de papéis como material para as atividades realizadas dentro da sala de aula e, realmente, eram usados para as diversas atividades na sala de aula e em outros espaços escolares. Nas atividades de P3 eram usados papéis dobradura, cartão, papel laminado, sulfite colorido ou branco. Nos trechos posteriores observam-se alguns materiais sendo oferecido aos alunos e a C3:

Situação P3: (...) os alunos estão sentados em roda e C3 está perto de B. que, por sua vez é a ajudante da P3. P3 pede a ela que entregue um pedaço de papel laminado para colar na figura que ela dará impressa, a professora mostra um sulfite branco com um desenho de sol. A papel laminado amarelo tem aproximadamente 20cm de cada lado e esse quadrado é dado para todas as crianças. C3 tem um pouco de dificuldade em cortá-lo em pedaços menores e P3 vai até ela, segura em suas mãos e a ajuda a rasgar o papel em duas partes. C3 tenta novamente e P3 diz que ela vai conseguir cortar, o que realmente acontece e C3 consegue cortar em mais pedaços e depois em outros pedaços menores. Faz um pouco de força e nos pedaços menores P3 ajuda novamente (...).

Situação P3: (...) C3 pede a massinha também e a professora entrega uma caixa com a massinha. Ela pega e vai sentar no canto da sala. Começa a esfregar em cima de um pedaço de folha de sulfite, mas diz que a massinha está dura. P3 vai até ela e pega a massinha de modelar nas mãos e constata que ela está mesmo. Diz que está dura e que vai abrir um novo pacote (...) entrega para C3 que consegue pegar a massinha com a mão e coloca em cima do papel. P3 pergunta o que ela chama da massinha e ela responde que “essa massinha tá bem legal, a outra estava dura”. C3 volta para outro aluno e depois fica um pouco afastada olhando para C3 e diz para ela fazer a letra “b” de Bruna utilizando a massinha. C3 começa a fazer corretamente e P3 a elogia (...) P3 avisa que tem mais alguns minutos e que vão ao parque. C3 amassa toda a massinha fazendo uma bola e entrega para a professora, que agradece e guarda em um pote de vidro (...)

Situação P3: (...) eles estão todos sentados e ela começa a distribuir as cartolinas para grupos de quatro alunos. C3 recebe o pincel do ajudante e ao comando da professora todo

começam a pintar com a tinta vermelha. Cada um tem um potinho com tinta. C3 tem dificuldade em segurar o pincel. A professora percebeu a tempo e perguntou se alguém queria um pincel mais largo. Depois de alguns alunos pedirem, ela perguntou à C3 se ela queria e, C3 diz: “é melhor esse grande, né?” “Tia, ele faz desenho grande e eu consigo segurar para fazer”. Assim, P3 entrega, também, um pincel a C3 que segura melhor e continua a desenhar (...). P3 vira para mim e diz que, às vezes, ela tem dificuldade em segurar, o que já havia mencionado algumas vezes. Observa C3 e elogia o desenho dos alunos do grupo (...)

Analisando tais trechos dos relatos de falas das professoras, pode-se contatar que, as mudanças de textura, tamanho ou largura têm por finalidade que esses recursos sejam utilizados de forma que tenham significados e façam sentido nas aprendizagens que, para Zabala (1998), é quando se estabelece um grau de adaptação ao contexto e que usar materiais diversificados auxilia nessas aprendizagens. Assim, considera-se que há as adaptações necessárias para que esses alunos tenham a oportunidade de aprender como os demais alunos.

Quanto aos materiais e recursos possíveis de utilização na escola há, segundo Zabala (1998), diferentes meios de suportes para auxiliar o trabalho docente, e cabe ao professor escolher a partir de determinados critérios e referências esses suportes como o seu objetivo educativo correspondente ao material pretendido para uso. Há, também, que se verificar sempre quais as sequências de atividades para poder planejar a ordem de materiais ou suportes para “(...) utilizar nas aulas, bem como o contexto educacional, caso necessite deve-se adaptar, elaborar ou eliminar outros materiais complementares que supram os déficits detectados.” (ZABALA, 1998, p. 187)

Vê-se, portanto, que as professoras mostraram ter uma intencionalidade ao usar determinado material e adaptaram de acordo com as aulas ministradas. Houve situações em que a troca de material foi necessária, justamente quando estava aplicando as atividades e houve tempo hábil dessa troca de mudança no material, facilitando a aprendizagem do aluno PAEE. Ainda sobre a importância de se adaptar ao contexto educacional os materiais, Zabala (1998) realça que as mudanças que ocorrem nesse contexto são reflexo da sociedade e se deve pensar que os materiais não são exceção. Eles devem auxiliar na qualidade do ensino e ser parte integrada das práticas de ensino do professor, quanto mais diversificados mais chances de uso para suprir as diferentes necessidades educacionais da heterogeneidade encontrada no ambiente escolar.

Assim, averiguou que há adaptações relevantes nos materiais escolhidos e trabalhados com os alunos PAEE. Nessas adaptações segundo Oliveira e Profeta (2008, p.82) é inegável que envolva planejamento e as ações docentes baseadas em critérios que determinam o que o aluno deve, como e quando aprender. Ainda, sobre essas adaptações que são mais notáveis na prática pedagógica de P2, pois o aluno PAEE dessa professora é, também, o que mais necessita de adaptações, pode-se citar que a Tecnologia Assistiva como recurso para ajudar no processo educacional tem crescido cada vez mais no Brasil e segundo Laund e Mendes (2008) é necessário que se saiba quais são os recursos disponíveis hoje, a fim de ampliar a acessibilidade ao currículo. No caso de C2, a Tecnologia Assitiva deu suporte às adaptações pedagógicas que, segundo as autoras, asseguram instrumentos especializados para escrever, desenhar e ajustes nas partes do corpo que são comprometidas. Para C3 o uso de sua órtese, também, pode ser considerado um recurso de Tecnologia Assistiva.

Nas observações, alguns materiais e recursos estavam mais presentes nas práticas desses docentes, outros sofreram pequenas, porém, significativas adaptações, o que possibilitou, por meio das observações, constatar que os alunos PAEE tiveram a possibilidade de manuseá-los e aprender diante da aula planejada. Cabe, assim, o professor saber usar determinado material, pois a sua metodologia ajudará, e muito, na inclusão dos alunos. Portanto, a seguir será discutido outro elemento importante no planejamento das práticas pedagógicas: a metodologia usada pelo docente. Como e quando usar determinados mecanismos influencia nas aprendizagens de todos os alunos.

Desde modo, é necessário o professor ter uma referência pedagógica que caracterize sua prática docente, pois segundo Donato e Ens (2015 p. 157) “(...) é interessante que o professor compreenda as tendências pedagógicas que acompanham o processo educativo em sua evolução, pois elas são indispensáveis à ação docente e delineiam as bases ideológicas e metodológicas para o fazer pedagógico de acordo com o momento histórico. O saber do professor é reprodução da sociedade em que ele está inserido, segundo Saviani (2005). Há de se pensar nas possibilidades de construir as práticas pedagógicas por meio de teorias que levam o conhecimento e reflexão aos alunos.

Dependendo da teoria pedagógica com que o professor se identifica, ele pode fornecer mais informações de como é sua prática cotidiana com seus alunos e suas interações. Por isso, o

interesse em questioná-las a respeito de uma possível teoria pedagógica como aliada no processo de ensino e aprendizagem. Eis, portanto, as respostas das professoras participantes:

P1: *“Tipo teoria pedagógica? Ah! sei que eles falam de construtivismo, mas acho que gosto de ser mais tradicional. Depois que inventaram essas teorias e que a crianças tem que ser mais livre, eles fazem o que querem. Estão sem educação e não respeitam mais a gente”.*

P2: *“Ah! Não tenho uma linha. Mas eu vejo o que eles precisam e deixo também eles criarem e participarem bastante. Acho que em algumas atividades tento ser mais tradicional, mas penso sempre no aluno e vejo o que pode ser feito com ele não deixando ele de fora das outras atividades. Tento dar muitas atividades utilizando o lúdico. Também, às vezes, dou opção do que ele quer brincar como faço com todos”.*

P3: *“Como assim? Se eu sigo alguma corrente? Ah! Não sigo acho que tem que dar o que eles precisam. Claro, que sigo também o planejamento, mas não posso ser muito dura ou muito mole e deixar tudo que os alunos decidam. Sou mais tradicional para algumas atividades.”*

As respostas de todas foram que elas são mais tradicionais por meio das práticas pedagógicas que elas têm com os alunos. Segundo Saviani (2005) a pedagogia tradicional pode ser caracterizada como pedagogia que o centro é o professor que transmite o conhecimento aos seus alunos, reproduzidos de uma sociedade desigual.

P1 menciona que seu perfil é mais tradicional, pois senão as crianças aproveitam e ficam “sem educação”. As observações feitas mostram que, realmente, P1 pode-se, segundo Santos (2005), relevar uma pedagogia tradicional, o que é compreensível pelos seus anos de docência que, segundo Kishimoto (2006), Pimenta (2012) pode haver uma resistência nas mudanças das práticas educacionais que permeiam, principalmente, o processo de ensino e aprendizagem de alguns professores que lecionam a mais tempo do que outros. Há segundo, Kishimoto (2006), a necessidade de o professor repensar suas práticas e fundamentos que a sustentam.

Pensando na abordagem tradicional como uma prática caracterizada pela transmissão de conhecimentos e interesse na aplicação de conteúdos e tendo como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, o professor, assim pode-se arriscar em dizer que em algumas situações P1, P2 e P3 têm suas práticas arraigadas na teoria tradicional. Porém, é mais visível nas práticas de P1 quanto à transmissão dos conteúdos, bem como as aulas, na maioria das vezes, expositivas

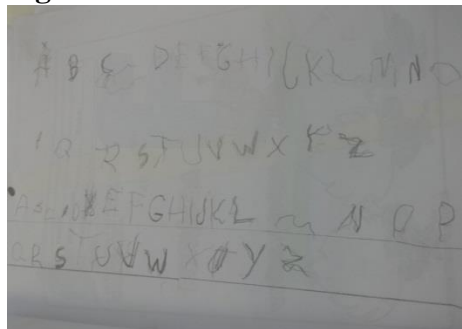
e dentro da sala de aula, bem como as atividades realizadas sempre de um mesmo modo mecânico.

Percebe-se que, P1 não oferece momentos de conversas nos quais as crianças podem lhe dizer o que elas têm interesse em aprender, bem como não há diversificação nos modos de aprendizagem das crianças, sobretudo da criança PAEE. As atividades dadas por P1 são sempre em folha de sulfite, as quais seguem a ordem alfabética ou atividades com músicas e números, mas sempre obedecendo uma ordem numérica ou alfabética. Jogos cooperativos, conversas de roda ou brincadeiras em grupo ou atividades coletivas direcionadas não foram realizadas dentro da escola assim como P2 e P3 fizeram com seus alunos. A seguir pode-se verificar uma atividade dada para todas as crianças com o objetivo de copiar as letras em uma folha de sulfite:

Situação P1: (...) A ajudante acaba de entregar as folhas brancas de sulfites e P1 pede para ele copiarem duas vezes todas as letras do alfabeto que estão coladas na parede em cima da lousa. C1 começa sua cópia. P1 senta-se novamente à mesa e vai escrever na sua caderneta. Depois que C1 termina, leva até a mesa da professora, como todas as demais crianças faziam. Ela olha e o elogia e a criança sorri para ela. Vira para a pesquisadora e diz que a letra dele melhorou, mas ainda é um pouco “torta”. C1 vai para seu lugar e P1 levanta-se e informa que eles vão para o café da tarde (...).

A atividade realizada por C1 está logo abaixo:

Figura 10 - Atividade de C1- Alfabeto



Fonte: Arquivo próprio

A atividade representada na figura mostra como foi a transmissão de conhecimento de P1 para seus alunos, sobretudo, o aluno PAEE. A atividade meramente realizada de uma cópia das

letras das paredes e não agregava muito conhecimento aos alunos, uma vez que, P1 não fez nenhuma intervenção com o aluno PAEE, ou seja, pode-se considerar como em outras situações que essa atitude de P1 não favorece as aprendizagens de seus alunos, portanto, tem-se como pressuposto um resumo da definição de Saviani (2005) acerca da pedagogia tradicional, a qual é tida como uma pedagogia apenas de transmissão de um conhecimento e o professor instruí o aluno, sem preocupar-se com um trabalho educativo voltado às práticas sociais, centra-se no trabalho do professor, sem considerar se o aluno aprendeu.

Percebe-se que as demais professoras ficaram um pouco mais confusas. P2 menciona que apesar de deixar C2 escolher e participar das atividades, ela em alguns momentos também tem sua prática pedagógica pautada em uma pedagogia tradicional. P2 é mais democrática e deixa os alunos participarem da construção das atividades e, por vezes, foi observada pedindo a opinião de C2, mesmo com a dificuldade na fala, C2 esforça-se e diz palavras soltas sem formação de frases, como a situação observada a seguir:

Situação P2: “(...) C2 já esta sentado também na cadeira adaptada e ela pergunta o que eles vão fazer na próxima semana. Algumas crianças respondem e C2 diz “casinha”, “parque”. P2 volta-se para ele e repete suas palavras e diz: “Você quer brincar lá fora na casinha, C2”?, “Podemos marcar aqui na lousa também”, vira-se para lousa e escreve a palavra “casinha” e pergunta para os demais alunos o que eles acham da sugestão de C2. Todos, sem exceção, dizem que sim. Ela, então, olha para C2 e diz: “Viu só C2? Semana que vem a gente pode ir à casinha como você quer. Vamos brinca lá mais um pouco” (...).

As práticas de P2 também mostram a preocupação no processo de aprendizagem de C2 e como ela vai mediar esse processo, fazendo com que ele tenha uma aprendizagem e seja incluído na sala de aula. P3 menciona que sua prática pedagógica lembra a pedagogia tradicional, porém, além suas aulas transmitem conteúdos precisos, ela proporciona momentos mais democráticos a todos os alunos: rodas de conversas, deixa as crianças falarem sobre a atividade e os sugestionam a criar sempre novas hipóteses em diferentes situações. Em relação aos alunos, ela percebe o que eles precisam. Como exemplo, pode-se mencionar o trecho de uma passagem, onde estavam trabalhando as características familiares:

Situação P3: “(...) *cada um segura o desenho e P3 explica a importância de ter uma família. Explica que cada um tem uma família diferente. P3 diz que cada pessoa da família pode ser diferente da outra e também é legal ser assim. Ela pergunta questões sobre as famílias como o que fazem juntos, onde vão passear e o que eles gostam de comer e diz que cada aluno pode perguntar para o outro na hora de apresentar a família. Na vez de C3 ela mostra a mãe, pai e duas tias. Uma criança pergunta se na família de C3 alguém usa órtese, referindo a ela como “aquele negócio” C3 diz que não com a cabeça. P3 pergunta sobre o que eles gostam de fazer juntos e C3 diz que passear no parque ecológico. Um aluno pergunta por que o desenho com duas tias e C3 responde que elas moram na casa dela. P3 interfere e diz que tem vários tipos de família e que todas são importantes e explica que as pessoas devem ter respeito com todas as pessoas (...)*”

Com base no trecho anterior se percebe que P3 dá oportunidades de conversas e atividades dialogadas com os alunos e as fazem interagir, bem como podemos perceber em outros momentos que P3 pode assumir uma pedagogia sociocultural que, segundo Santos (2005) é quando o professor considera o contexto de social e cultural do aluno e oferta-lhe condições de aprendizagens permeando esse contexto, assim como tem o foco no aluno como sujeito da aprendizagem. Ainda, Saviani (2005) que denomina como pedagogia escolanovista, em que o trabalho educativo deve pautar na transformação do indivíduo e ser mediado por contexto histórico produzido por práticas sociais. Portanto, vê-se a importância que P3 deu ao processo histórico em que seus alunos estão inseridos para poder formular suas práticas pedagógicas. Assim, há a necessidade de, mais uma vez, pensar na relevância que tem o planejamento de toda a metodologia do docente.

Para aprofundar como é o planejamento da metodologia usada, bem como analisá-la no contexto educacional é pertinente que as professoras sejam indagadas a respeito de como é feito todo esse planejamento metodológico acerca de seu aluno PAEE. Desde modo outra questão referida a essa subcategoria foi: “*E a metodologia como você resolve realizá-la para atender a criança PAEE? Planeja antes ou resolve no dia como aplicar determinada atividade?*”:

P1: “Eu planejo bem antes. Tem que tirar xerox, imprimir...às vezes se deixar de última hora não dá tempo. E a mesma coisa que dou pra ele dou para os outros, são todas as atividades iguais. A gente resolve no HTPC”

a maioria das atividades, mas se eu quiser dar alguma sobre o conteúdos que estou dando. Eu faço sozinha.”

P2: “Temos HTPI e uso esse horário para pesquisar algumas atividades, outras atividades as professoras já têm alguns modelos. Então, eu pesquiso, faço a folha e depois peço para a C. xerocar. A diretora xeroca e depois me entrega. Os materiais eu uso os que têm no almoxarifado. Quando eu quero dar uma atividade e não tem lá, às vezes, eu compro. E na hora da atividade eu dou um jeito, mas se eu vejo que ele não está conseguindo aprender eu tento fazer de outro jeito. Ele é esperto, consegue entender. Sento perto dele para ajudar e ser mais fácil dele entender. Mas tenho que estar preparada caso ele não consiga, aí eu tenho que dar de outra forma”.

P3: “Algumas atividades como a corda que, às vezes, ela não consegue pular ou não consegue correr, eu me preocupo. Aí, tento pedir para as outras crianças irem mais devagar ou dou a mão. Mas foram poucas vezes que isso aconteceu. Ela consegue fazer tudo que eu dou e é interessada. Só que, às vezes, ela conversa demais também”.

Nas observações de P1 como já mencionada, ela e P2 oferecem atividades já prontas, o que identifica um prévio planejamento. P1 planeja no seu horário de planejamento noturno e suas atividades, como já mencionadas, são impressas em folhas de sulfites. Em nenhum momento das observações P1 mostrou-se preocupada pelo motivo de estar sem atividade para dar aos alunos, pois todos os dias havia alguma atividade impressa para que eles pudessem realizá-la. P2 planeja e conta com a necessidade da direção. Em um episódio de P2 quando os alunos chegam à sala de aula, ela reclama sobre a atividade. Essa reclamação é descrita e analisada por demonstrar que, por meio de um planejamento não antecipado houve um equívoco no tempo hábil de aplicar a atividade.

Situação P2 (...) *eles chegam do almoço e P2 pede como de costume para eles se sentarem às mesas, deixa C2 em sua cadeira de rodas e diz aos alunos que já volta. Ela volta minutos depois e diz que as atividades não estão prontas e que a diretora tinha esquecido de xerocá-las. Diz que ela iria dar uma letra para eles conhecerem a letra M. A professora em questão escreve a letra na lousa e pede para os alunos repetirem e faz algumas questões referentes à letra. Depois volta e senta-se à mesa de um grupo de crianças. C2 a chama pelo nome e ela senta-se à mesa dele e diz para ele que não tem atividade ainda e ele repete: “atividade, não tem”. Ela deixa, então, propõe que eles cantem a música da Abelinha. C3 bate as mãos e faz um barulho com a boca. Ela vira para a pesquisadora e diz que ele adora a*

música. Todos começam a cantar (...). Ela pede para uma aluna, C., ir ver se as atividades estão xerocadas. A aluna volta pouco tempo depois com as folhas (...).

Esse trecho foi descrito para averiguar que mesmo tendo planejamento de alguma atividade, outro fator externo, como o esquecimento da diretora, pode comprometer o seu andamento que, por seguinte, interfere nas práticas pedagógicas previamente planejadas. Fica, assim, mais uma vez registrada a importância da antecedência de planejamento. P2 pediu à diretora que xerocasse as atividades dos alunos, mas ela se esqueceu de fazê-lo, o que poderia ser evitado se P1 tivesse pedido com mais antecedência.

Para Ostetto (2000) planejar é atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro, assim pode-se ter interação, experiências múltiplas e significativas. O planejamento pedagógico é uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente e deve ser flexível. Bueno (2008) ressalta, também, que o professor precisa ser flexível e buscar essa autocrítica e rever os paradigmas da educação inclusiva diante do seu trabalho docente. É um processo reflexivo tal processo de elaboração do planejamento que nele o educador vai aprendendo e exercitando. O que, mais uma vez, é dito como saber experiencial relatado por Tardif (2012) – a experiência ao longo desse processo de planejar e depois refletir gera, portanto, uma prática cada vez mais comum e eficaz para o trabalho dos professores. Assim, é imprescindível que o professor tenha um tempo para realizar o seu planejamento, pois marca uma intencionalidade do processo educativo. Após averiguar como é realizada a planejamento das atividades pelas professoras, há de se saber como são aplicadas as atividades, ou seja, se há uma sequência metodológica específica para a escolha e aplicabilidade das atividades:

P1: “Na verdade não. As de letras tem a ordem alfabética. Para ele como é a mesma coisa não tem problema. Mas as atividades ficam prontas e eu vou aplicando. Dentro, claro, da idade que eles têm. Não posso dar atividade de outra faixa etária”.

P2: “As atividades são feitas pensando nos que não sabem ainda. Mas tenho que ensinar as letras, números. Então, aí tem essa sequencia. E para o C2 é a mesma coisa, mas com as modificações que precisa. Mas é tudo pensado antes, por que tenho que imprimir. As atividades têm a sequência de conteúdos também. Não posso ensinar uma coisa que era mais para o final do ano, no começo. Se não eles não entendem se não sabem um conteúdo não posso dar outro mais avançado”.

P3: “Ah, tem a rotina, né? Então tem atividade dentro da rotina essa sequência. Porque a atividade pode ser feita em todos os momentos da rotina. As sequências dependem dessa rotina”.

Para Zabala (1998) tem-se que repensar cuidadosamente se a sequência de atividade ofertada ao aluno é coerente e apropriada e, se os docentes, por sua vez, avaliam se é a melhor sequência a trabalhar com os alunos e como eles articulam as atividades, preocupando-se não somente em planejá-las. Sendo assim, segundo Zabala (1998) é, portanto, um processo complexo que se deve ter cuidado para não complicar o processo das aprendizagens ao invés de facilitá-las. Contudo, as participantes não titubearam em suas respostas e disseram que seguem a ordem alfabética e numérica na maioria das atividades impressas.

P1 em seu relato e nas observações tem a preocupação de entregar as impressões das letras do alfabeto seguindo a sequência correta, bem como os numerais, assim acontece com P2 e P3. Porém, P3 menciona a rotina nas sequências de atividades, o que é compreensível, pois há horários estabelecidos para as atividades dentro da instituição escolar. Para os alunos PAEE a organização de rotinas é essencial para que eles consigam se adaptarem ao cotidiano escolar e assim ajudar nas assimilações das aprendizagens. Assim, de acordo com RCNEI o professor deve “(...) planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los” (BRASIL, 1998 p.196).

Mesmo não mencionado a rotina nas respostas, pode-se perceber por meio das observações e suas análises que existiam sequência de atividades nas práticas pedagógicas proporcionadas por P1 e P2. Por motivos de horários da rotina escolar, era estabelecida uma rotina, como por exemplo, as atividades impressas. P1 as entregavam logo depois da chamada, no começo da tarde, depois do lanche, mas antes da refeição. Foram todos os dias observados desse mesmo jeito. Já P2 tinha como rotina entregar as atividades impressas logo depois do almoço, pois antes eles tinham horário de café da manhã e parque, o que impossibilitava a realização de atividades com necessidade de um maior tempo. Em seguida temos as rotinas das três professoras para elucidar como eram o cotidiano desses alunos PAEE.

Quadro 5 - Rotinas das salas de aulas

| Sala de P2 | Sala de P1 | Sala de P3 |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 7h00- entrada | 13h-entrada | 13h-entrada |
| 8h00-lanche (refeitório) | 13h40-lanche (refeitório) | 13h40-lanche (refeitório) |
| 8h20-parque | 14h00-sala de aula | 14h00- parque |
| 10h00-almoço (refeitório) | 15h20-janta (refeitório) | 15h20-janta (refeitório) |
| 10h20-sala de aula | 15h40- parque | 15h40-sala de aula |
| 11h00-saída | 16h15-saída | 16h15-saída |

Fonte: Elaboração Própria

A metodologia usada pelo docente deve oferecer possibilidades de inclusão ao aluno PAEE, a rotina e sequência de atividades são essenciais na construção de práticas inclusivas, porém, muitas vezes, é tido como importante somente a socialização da criança dentro do âmbito escolar. Segundo Banceloti e Del-Masso (2008) quando o aluno PAEE integra a equipe de alunos é essencial que repensem diferentes conteúdos teóricos com o intuito de conhecerem suas competências. Oliveira (2010) menciona que os professores devem organizar oportunidades de aprendizagens, ou seja, as atividades repletas de significados que compõem a proposta pedagógica e curricular de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010). Segundo Oliveira (2010) um conjunto de princípios defendendo que devem ser usados como parâmetros para consolidar o desenvolvimento de práticas pedagógicas com os alunos.

Desde modo, foi perguntado às professoras se elas acham importante que aluno aprenda os conteúdos ou somente se socialize, ou se os dois elementos eram importantes na opinião delas. Eis, portanto, as seguintes respostas:

P1: “Acho importante os dois, ele veio para aprender, mas no caso dele também tem que socializar, pois fala muito pouco e tem que conversar mais com os amiguinhos. Mas ele aprende muito bem, faz as atividades certinhas, muito melhor o que algumas crianças que não tem problema alguns. Só na hora de se expressar que ele tinha que se socializar mais, como dentro da sala que é sempre coma J. e coma L.”.

P2: “É importante que ele saiba alguma coisa e que as crianças conheçam alguém com deficiência, é tão importante para eles também terem contato com o C2. Mas, ele tem que socializar e conhecer os amigos. Como ele não fala muito, ele brinca junto e sabe que tem outras

crianças e tem que respeitar a convivência como qualquer outro. Eu quero que ele aprenda tudo como os outros. Respeito, amizade, obedecer às regras e todos os conteúdos também. É muito importante ele vir para a escola, o estimula na fala e ele gosta de ir ao chão, o que é bom para a independência dele, né?”.

P3: “Os dois. Ela socializa muito bem com os amigos. Algumas palavras saem com dificuldade mas ela consegue brincar e eu dou bastante brincadeira de grupo e atividades coletivas”.

Ressalta-se, novamente, que houve mudanças sociais que afetaram a escola e, atualmente, ela não é mais assistencialista como na década de 1960 e deve oferecer além de um lugar para que os pais deixarem seu filho. Hoje, a Educação Infantil, oferece propostas pedagógicas respaldadas em diversos documentos legais que garante a qualidade nessa modalidade. A professora da Educação Infantil tem a possibilidade realizar seu trabalho com base legal, tendo parâmetros para auxiliá-la. Assim, percebe-se que a socialização é primordial no processo de inclusão dos alunos PAEE, mas há a necessidade veemente da professora oferecer-lhes aprendizagens em diferentes em formas de atividades por meio da metodologia elegida por ele para apresentar diferentes conteúdos.

Para todas as professoras faz-se necessário que os conteúdos, juntamente, com a socialização sejam proporcionados às crianças. Marchesi (2004) ressalta que a escola deve se preocupar e dar importância ao rendimento e à socialização e à formação em atitudes solidárias, levando em conta o meio social.

P1 demonstra que sua importância tende um pouco mais para a socialização, pois C1 tem dificuldade em ficar perto de alguns alunos, ele não se expressa oralmente como as demais, já quanto aos conteúdos ela revela que ele é esperto e consegue entender até melhor que alguns alunos que não são PAEE. Analisando as situações observadas quando aos conteúdos dados, raras vezes, P1 deu indício que a atividade de C1 está de forma errônea. Às vezes, ela referia-se às suas atividades e pedia a ele que pintasse com mais cores, dentro do espaço delimitado ou desenhasse mais, contudo, quanto ao conteúdo, por exemplo, C1 mostrava que entendia o que proposto e P1, satisfatoriamente, aceitava essa condição.

Assim, como as três professoras relatam que a socialização é importante, busca-se averiguar se na metodologia das professoras ocorrem práticas pedagógicas que proporcionam

aos alunos PAEE, momentos de interações entre os demais alunos e as próprias professoras. No entanto, também foi perguntado às professoras se elas oferecem essas oportunidades.

P1: *“Dou mais nos momentos de brincadeiras porque eles ficam conversando e dividindo o brinquedo. Eu deixo ele livre para escolher com quem quer brincar. E comigo, eu tento falar com ele fazendo com que ele entenda as atividades e, às vezes, pergunto para ele poder falar mais”.*

P2: *“Eu tento colocar ele para brincar no solário com as demais crianças. E no parque ele interage bem. Brinca e até briga. Conversa comigo e fala sempre poucas palavras. Ele consegue entregar um brinquedo e chama os amigos. Eu tento sempre falar com ele e pedir algumas tarefas. As crianças gostam dele. Nas brincadeiras de educação física sempre alguém quer empurrar a cadeira, e eu já vi e quando a gente sai no pátio, às vezes, eles querem empurrar também. No parque eles mostram preocupação com o C2. No parque você pode observar, eles chegam perto e na sala de aula algumas crianças gostam de sentar com ele. Apesar que, são sempre as mesmas”*

P3: *“Ah eu a deixo brincar com os demais alunos e sempre tento conversar com ela. Ela tenta se comunicar bastante, tem dificuldades mais motoras e em algumas palavras. Mas ela é até desobediente e teimosa. Deixo C3 escolher o lugar na roda das atividades, gosta de conversar com todo mundo. É bom para ela, eu sei. Mas, tem dia que atrapalha e o parque também, eles brincam sempre e se dão bem.”*

Podemos perceber que a mediação do professor é fundamental para a inclusão dos alunos. Saviani (2005) diz que a educação escolar e o professor são mediadores do conhecimento do não cotidiano para o cotidiano dos alunos. Portanto, há de se ter a preocupação de nas interações e aprendizagens o professor não ser um mero reproduzidor de uma sociedade que não prega a democracia do ensino e, sim, a desigualdade social. Levar até os alunos, por meio dessas interações significados para a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

O trabalho do professor, também, segundo Marchesi (2004), Oliveira (2008) e Oliveira (2010) deve proporcionar essas interações aos alunos, pois são essas situações que sucedem as aprendizagens e nelas que os alunos se desenvolverão. Stainback e Stainback (1999, p. 160) concordam que essas interações facilitam o acesso à aprendizagem e o professor deve “(...) encorajar a interação social que, por sua vez, também na compreensão da

diversidade existente e, ainda, discorrem que o professor deva ensinar a habilidade de fazer amigos, de compartilhamento e de negociação (...). É, portanto, admirável que o professor por meio de sua metodologia planejada ofereça diferentes oportunidades aos alunos de interações sociais. A interação depende de outros elementos como a organização física e social da sala de aula, como discutido nessa seção, pois se o professor dispõem seus alunos em grupos de trabalho o que fica mais fácil de proporcionar-lhes essas interações.

Quanto à interação com o professor é imprescindível que o docente tenha a capacidade de oferecer momentos de interações entre ele e o aluno. O professor sendo mediador entre o conhecimento e seu aluno, deve compreender que seu papel é necessário quanto agente participativo da aprendizagem. Segundo Marchesi (2004) para a compreensão e explicação do processo de ensino aprendizagem é preciso considerar a relação entre o professor e o aluno e o conteúdo da aprendizagem. Desse modo, o professor interage com seu aluno e pode ajudá-lo na internalização dos conhecimentos. Cabe a ele querer propor estratégias de interações entre eles. Interações que sejam verbais ou não são fatores constituintes da formação desse aluno, pois o processo de formação sócio histórico é construído diariamente nas intervenções cotidianas que são oferecidas a ele. Pode-se citar aqui, novamente, o que Vygostky (1998) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, o que é quando a criança precisa de ajuda para realizar sozinho o que ainda não consegue, atingindo depois sua Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, os alunos têm seus conhecimentos e, após sua interação com um adulto ou outro aluno há novas aprendizagens que faz com que ele se desenvolva.

Através do que foi relatado pelas professoras fica presumido que elas facilitam as interações entre os alunos e proporcionam interações entre eles e os alunos PAEE, o que de fato, aconteceu em alguns dias. Analisa-se a seguir situações, nas quais, são descritas práticas pedagógicas inclusivas, por meio de interações entre os alunos, proporcionadas pelos seus respectivos professores:

Situação P1: (...) *Os alunos entregam as atividades e C1 senta novamente à sua mesa. P1 diz que eles podem brincar um pouco antes de irem comer. C1 pega um carrinho. P1 olha para a sua mesa e pergunta para C1 quem está sentado com ele na mesa, a resposta é: J. , D. e L. A P1 senta com ele, e logo depois chega à mesa D. e L. e ficam brincando com um carrinho e ela com uma panela de brinquedo e uma boneca. P1 começa a perguntar para L. o que ela vai fazer de*

comida e se ela vai oferecer para os amigos. P1 pergunta se C1 quer, ele responde: “vou comer tudo” e P1 aparentemente fica feliz, sorri e tenta estabelecer um diálogo com ele, faz perguntas para D. e L. P1 pede para C1 perguntar a L. se ela quer brincar com ele. Ela pergunta e ele diz: “Quero, sim!”. P1 faz mais algumas perguntas para L. e pergunta se eles querem todo juntos brincarem de casinha. Eles respondem que sim. Ela pede para ele pegarem mais algumas coisas da casinha. Os três juntos se levantam e vão até o fundo da sala, onde tem três caixas com vários brinquedos. C1 volta com um mini travesseiro e duas bonecas e um carrinho de plástico, seus amigos pegam mais objetos. P1 fica olhando ainda sentada na mesa deles e pergunta para C1 o que é na brincadeira. C1 reponde: “Sou o papai, mas vou trabalhar”. P1 instiga C1 a responder mais algumas questões como o que ela faz no trabalho: “Mexo nas máquinas”, P1 continua: “Você faz mais algumas coisas? Trabalha de consertar as coisas?”. C1 diz apenas que sim com a cabeça e pergunta para L se ela quer o mini travesseiro. C1 olha mais um pouco e se levanta e vai se sentar à mesa de outras crianças (...).

Situação P1: (...) eles foram para o parque depois da merenda. P1 se senta em uma cadeira e observa os alunos no parque. Alguns estão brincando de correr, outros nos brinquedos e algumas perto dela de fazer bolo nos potes de areia. C1 brinca com um pote de plástico com sua amiga J, L e P. Eles vão perto da professora e mostram os potes com areia e diz que são bolos. P1 começa a interlocução com as crianças. Pergunta o sabor dos bolos. C1 mostra o pote e aponta com a cabeça para o interior dele. P1 pergunta qual o sabor do bolo e C1 responde que é de chocolate. Ela continua o diálogo e pergunta se ele gosta de bolo de cenoura e que cenoura faz bem para a saúde e ele responde não. P1 tenta estabelecer maior interação e questiona a criança. Ela pergunta também sobre sua preferência na merenda, o que ele gosta de comer na escola e se gostou da comida aquele dia. Ele apenas balança a cabeça com um gesto positivo e diz que gosta de carne. Depois C1 conversa com P1 e pergunta se ela gosta de chocolate. Ela responde a ele, mas não há mais informações. C1 levanta e corre em direção ao balanço (...)

Percebe-se que na primeira e segunda situação com a P1, os alunos interagem por iniciativa da professora, ela fica instigando que eles conversem com C1. Há algumas perguntas e estabelece um pequeno diálogo. C1 consegue dizer algumas palavras e frases, assim faz com que os demais presentes na mesa consigam compreendê-lo. P1 faz, por meio dessa sua prática, com que os três alunos consigam estabelecer esse diálogo e brincarem juntos. C1 consegue se

expressar mais o que, definitivamente, é muito importante para ele. Para Stainback e Stainback (1999) a amizade para as crianças com deficiência e, no caso, TEA é fundamental, uma vez é necessária que elas tenham contato, além de desenvolverem várias habilidades como a comunicativa. Deve-se proporcionar aos alunos maiores oportunidades de relacionar-se com demais alunos.

Para Oliveira (2010) as práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos alunos se fazem por meio das relações sociais que eles estabelecem com os professores e outros alunos e que afetam a construção de suas identidades. A preocupação básica do professor deve ser garantir oportunidades de interação com companheiros de idade, pois se apropriam de aprendizagem no contato com eles e com os adultos ou, ainda, com crianças já mais velhas. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (OLIVEIRA, 2010)

Analisando as práticas pedagógicas de P1, pode-se constatar que ela, por poucas vezes, proporcionou diálogos com C1, foram talvez três episódios isolados. Geralmente, ela entregava as atividades e dava as instruções para todos os alunos. C1 aparentemente as entendiam. Nas interações e relações estabelecidas com a P1, ela como nas situações do parque tentou por mais tempo estimulá-lo a falar com ele. Porém, percebe-se que a C1 não demonstrava muito interesse. No ambiente de sala de aula, poucas vezes ela se aproximou de sua mesa. Mesmo com facilidade em realizar algumas atividades, era interessante que, para ajudá-lo no seu processo de inclusão, P1 fosse mais ativa e proporcionasse mais diálogos entre os alunos.

Todas as situações observadas, tem-se a necessidade de discutir uma maior necessidade de interação e novas propostas metodológicas. As professoras poderiam oferecer mais recursos com o aluno PAEE. Segundo Mendes (2010, p.266) muitos professores parecem que não identificam ou desprezam muitas oportunidades de oferecer suporte para as interações. Assim, analisamos a situações de todas as professoras, verifica-se que há possibilidades de maiores interações, estimular as conversas entre alunos da mesma idade ou tentar estabelecer um diálogo com o aluno PAEE, assim só traria benefício no desenvolvimento dele como aponta as referências anteriores.

Outro elemento fundamental e necessário de planejamento é o método avaliativo, no qual a professora conferirá se o aluno PAEE conseguiu atingir os objetivos propostos pelas atividades

realizadas. Assim, também, as professoras foram questionadas sobre como avaliam o seu aluno PAEE e por qual instrumento avaliativo. Assim, têm-se respostas homogêneas quanto a esse elemento influenciável nas práticas pedagógicas:

P1: “A avaliação é todo dia. A gente dá atividade e vê se a criança consegue fazer direitinho. Se consegue está indo pro caminho certo. E vê como ele evolui todo dia. Por exemplo, ele já fala mais e consegue fazer as atividades. A maior dificuldade é ele entender tudo o que eu digo. Mas, acho que ele entende. E faz todas as atividades, se ele não conseguisse, eu saberia que ele não sabe nada. Mas, como eu te disse aquela hora, ele é esperto do que muita criança normal. É isso. E eu não uso prova por que não tem. É mais sempre acompanhar mesmo”

P2: “Sim. Eu planejo as atividades. Na educação Infantil, é mais fácil a gente não tem avaliação. Mas, tenho uma pasta que coloca todas as atividades e dá para comparar como ele faz e se ele consegue segurar no lápis e se ele entende. Se ele canta as músicas e se consegue entender as ordens que eu dou para a sala e para ele. A avaliação é mais do dia -a dia, a gente tem que observar esse progresso. Tenho o caderno de registro para escrever como estão as crianças também”

P3: “Nessa idade é contínua a avaliação. Eu dou muita coisa para ela e ela tem que fazer. Mas a gente avalia como a criança está com os amigos, se ela se comporta e consegue entender e se aprende e entende o que a gente ensina e se gosta de se expressar, desenhar, falar. Tem tudo um pouco para gente ver e depois nas reuniões podemos conversar com os pais, caso se ela não estiver dentro desse esperado. Tenho atividade na folha que dá, por exemplo, para comparar desenhos do começo e meio de semestre e ver como a coordenação melhorou ou se está do mesmo jeito”.

Segundo RCNEI (BRASIL, 1998) a avaliação na educação infantil se dá conforme as professoras elucidaram, de forma contínua. A avaliação feita pelo professor com as crianças pequenas pode ser estabelecida, de acordo, com o planejamento individual de cada professor ou consenso da Unidade Escolar.

P1 guarda todas as atividades em uma pasta, o que facilita se ela quiser observar o progresso de seu aluno. P2 e P3 reafirma a colocação de P1 e relatam que a avaliação é tida como processo diário, onde observam o desempenho de seus alunos, porém P2 ainda relata que tem um caderno onde faz os registros. Essa informação é verídica, pois nos dias de observações

se pode verificar que, em cima, de sua mesa havia sempre um caderno no qual ela anotava algumas coisas e na capa lia-se “Recados e Registros - Fase 5”.

A avaliação deve ser um elemento que ajuda nas futuras práticas das professoras, uma vez que ela indica como está o aluno PAEE e as necessidades e facilidades que ele tem no processo de aprendizagem. É, segundo, (BRASIL, 1998) fundamental que o professor acompanhe e planeje a avaliação de suas crianças por meio de registros das experiências, observações do cotidiano, portfólios das atividades, ou seja, encontre um meio de poder valorizar o processo de ensino e aprendizagem de seu aluno e, ainda é importante que planeje suas práticas pedagógicas para aplicar o melhor meio que convém para seu aluno.

O professor quando oferece uma atividade ao seu aluno, é sabido que ela tem um objetivo, no qual, haverá a intenção que o aluno chegue nesse objetivo. Assim, o professor pode averiguar se ele consegue ou não. A avaliação é um processo que, segundo Oliveira (2010), deve ser planejado cautelosamente e incorporado nas práticas pedagógicas.

Zabala (1998) chama a atenção para o ponto de se ter cuidado em usar uma avaliação somente para aferir e valorizar os resultados finais. Serve, portanto, para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Assim, deve-se considerar o contexto do aluno e todo o processo de aprendizagem. A avaliação, também, serve para o professor repensar como está a sua prática pedagógica na aprendizagem do aluno PAEE, de acordo com os resultados, buscar nova metodologia para suprir o que, ainda, é preciso aprender. Deve-se considerar segundo Marchesi (2004) que é de se pensar que os resultados podem nem serem os mesmos, pois cada aluno tem sua necessidade educativa especial e precisa de atenção a essa diversidade e todos os critérios avaliativos devem ser bem pensados. Assim, após debate e discussão dos resultados encontrados nessa categoria veem-se inúmeras situações nas quais o planejamento é primordial para as práticas pedagógicas inclusivas dessas professoras.

Para Zabala (1998) o planejamento por menor que seja interfere na formação do aluno, os incentivos, organização da aula, os materiais que se usam, as expectativas que se formam tem a ver com as experiências educativas anteriores, o que é para Tardif (2012) essencial essa experiência profissional. Desde modo, toda a bagagem de conhecimento e experiência profissional vivenciadas pelo professor é influenciável nas práticas pedagógicas. Mas, atenta-se

aos percalços que há no caminho da educação inclusiva. Há alguns obstáculos que foram citados pelos participantes e que permeiam os planejamentos, dificultando assim às práticas pedagógicas inclusivas desses professores.

6.5 Desafios e Possibilidades acerca do aluno Público Alvo da Educação Especial:

Nessa categoria e diante das observações e também das respostas, percebeu-se a necessidade de fazer uma categoria que mostrassem quais são as maiores dificuldades no processo de inclusão, bem como as possibilidades encontradas. Durante as observações a pesquisadora notou se alguns elementos pudessem interferir nas práticas inclusivas das professoras. Assim, houve a necessidade de questioná-las sobre tal assunto para comprovar que, as observações eram coerentes com as respostas, criando posteriormente, essa categoria.

Assim, a primeira questão foi: Qual é o maior desafio, em sua opinião, no processo de inclusão do seu aluno PAEE? Você acha que afeta nas suas práticas pedagógicas?

P1: “O maior desafio é quando ele não consegue se comunicar direito com os amigos e comigo. No começo do ano foi mais difícil. Ele quase não fala por que a gente não entendia muito. Aí, com o tempo a gente vai conhecendo e consegue entender melhor o que ele quer. No começo afetava sim. Mas agora não mais. Nós vamos aprendendo a lidar com os momentos dele e saber o que ele quer e o que tem que ser dado. Afeta nas práticas por que quando eu não entendia, não sabia muito bem o que falar com ele e com os amigos. Mas agora com o tempo fica mais fácil e ele está menos tímido também.”

P2: “É quando a gente tenta fazer alguma atividade mais elaborada e eu tento fazer para ele. Não sei se faço certo. O maior desafio é esse: de saber se esta certo o que eu estou fazendo. As atividades são fáceis, mas tem que pensar se ele vai conseguir realizar, por que dependendo ele não consegue pegar, correr e fazer alguns movimentos. Aí, é muito ruim para ele. Também quando a gente se esforça e nenhum trabalho é reconhecido”.

P3: “Ah, na verdade nem é a deficiência dela, às vezes, ela fica com vergonha e quer tirar a órtese toda hora. Mas, o maior desafio acho que é a indisciplina dela e quando tenho que falar com a tia. Ela acha que pode fazer tudo por causa da órtese. Se a gente não deixa, ela fica birrenta. Às vezes, afeta por que tem que parar para chamar a atenção”

Percebe-se que as professoras P1 e P2 tinham mais dificuldades nos primeiros momentos quando não conheciam o aluno direito. A insegurança e a falta de conhecimento das professoras podem atrapalhar no processo de aprendizagem, por isso, é importante que se conheça bem seu aluno para formular práticas inclusivas. Mas, como o passar do tempo e o conhecimento das necessidades de aprendizagens dos alunos, elas relatam que conseguiram suprir os obstáculos, porém, ainda tem preocupações. P2 diz que seu maior desafio é não conseguir saber o que dar como atividades e se ele está aprendendo. P3 cita como um desafio a suprir, o envolvimento da tia e quando a criança não obedece aos seus comandos.

A família é fator essencial na batalha da inclusão e os professores devem ser aliados dela para poder, juntos, combater e exclusão. Assim, foi perguntado como são as informações com os pais ou responsáveis, se é uma relação desafiadora ou encontra facilidades. E assim elas responderam:

P1: “Ah! A mãe dele é bem tranquila e conversa comigo. É que não tem muito tempo por que só a vejo na hora da entrada e na hora da saída e muito rápido. Na primeira reunião ela não veio. Não pode vir porque estava ocupada. Mas, ela sempre fala comigo. No começo do ano disse que ele iria se consultar na APAE para saber se ele iria precisar de alguma coisa. Ele tem autismo e ela fica preocupada. Mas ele faz tudo e ela sempre está interessada em saber as coisas sobre ele. E quando ele consegue fazer as coisas bem e falar mais, eu conto para mãe dele e ela fica feliz também”.

P2: “A mãe dele é uma graça. Ela sempre conversa comigo e parece bem interessada. O pai dele nunca vem aqui, é sempre a mãe que traz e busca. Ela chega sempre por último e, às vezes, tem tempo para eu ir embora, aí ela fica conversando comigo. Ela fica super feliz quando eu falo que ele ficou mais tempo no chão e não na cadeira e que ele tenta falar o nome das crianças e quando ele quer sentar na mesa dos amigos. Ela participa bem e tudo que precisa para fazer alguma atividade e não tem na escola ela traz pra mim. O pai dele fez as coisinhas para ele também. Ajuda bastante”.

P3: “Ah, a tia que mais vem buscar. Ela, às vezes, tem paciência e às vezes não tem. Quando precisa conversa sobre o problema dela eu falo e pergunto também. A tia até gosta de falar, mas, às vezes, ela fica meio estranha. Não é de muitos amigos. Quando não está simpática para conversar, nem puxo assunto. Mas, tem vezes, que eu pergunto se ela fica com a órtese em casa e como é. Aí, ela responde. Mas, não sei se ela gosta muito de conversar não”.

As informações obtidas por meio dos responsáveis que ajudam no processo de escolarização dos alunos. No caso são observados momentos de diálogos entre professores e pais dos alunos. Como já citado na categoria “Inclusão Escolar”, as professoras se preocupam em informar e questionar os responsáveis quanto às aprendizagens e comportamentos dos alunos

No caso de P2 em relação às informações obtidas e o que é uma facilidade no processo de inclusão é que P2 sempre conversava com a mãe de C2 no horário da saída. Como o aluno era sempre um dos últimos a ir embora, a P2 tinha um tempo para conversar antes de seu trabalho terminar. A família segundo Marchesi (2004) tem essa importante participação na aprendizagem dos alunos e devem também compreender as limitações e potencialidades do seu filho na escola com a ajuda do professor. Percebe-se, assim, que é um trabalho conjunto e ambos devem oferecer informações necessárias para que juntos criem e façam estratégias que ajudem no desenvolvimento da criança. Já P3 conversa mais com a mãe quando a tia buscava a C3 na escola, elas quase não conversavam. A seguir um trecho, onde P3 entrega C3 para a tia e tenta estabelecer um diálogo: “

Situação P3: *“(...) ela pede para C3 se levantar do chão, pois a tia está na porta. A criança se levanta um pouco com dificuldade. P3 olha e depois olha para a tia e diz que “hoje ela estava um pouco agitada, tentava falar de tudo e bateu no M.. Nesse momento a tia diz que vai falar com o pai dela e chega C3 perto da porta. Ela pega a menina no colo e vai embora (...)*

A prática não é estritamente com a C3, mas pode-se citar essa passagem, pois a comunicação entre professores e responsáveis é fundamental para ajudar no processo de inclusão. O diálogo poderia ter se estendi mais um pouco, mas é nítida a falta de interesse da tia da menina e P3 comenta olhando para a pesquisadora: *“É sempre assim, ela nem dá bola só, às vezes, que ela fala uma coisa ou outra. É uma grossa!”*. Pode-se assim ver que a falta de parceria atrapalha, pois poderiam ter conversado sobre o dia de C3.

Outro fator é parceria dos envolvidos no processo educacional. Assim, como o professor está inserido em uma Unidade Escolar e, espera-se que haja um trabalho em equipe ou que, pelo menos, ele receba uma ajuda de seus dirigentes quanto aos assuntos educacionais, sobretudo, ao processo educacional das crianças com PAEE. Pensa-se assim na relevância de saber como é essa relação, portanto, os docentes foram indagados com a seguinte pergunta: *“Você acha que a*

ajuda que você recebe da escola em relação ao aluno PAEE é um facilitador no processo de ensino aprendizagem, ajuda em suas práticas pedagógicas com esse aluno ou ainda encontra barreiras”?

P1: “Ah a escola não me disse nada e eu também nem procurei. Ele veio e eu falei com mãe dele. Quando tenho dúvidas pergunto para ela pra ver se ela sabe. A escola tem a diretora e se eu precisar ela me ajuda. Mas acho que ela também não sabe muita coisa”.

P2: “A diretora não sabe muita coisa. Quem me ajudou foi a J. que é professora de Educação Especial. Mas, ela veio poucas vezes e em algumas só ficava olhando para ele. Ela conversou pouco comigo e eu pedi ajuda. Nos dias que ela veio, ela ficou olhando ele no parque e ficou olhando e falando que ele tem que ter autonomia, mas não ajuda muito se eu não pergunto. Aí, falou dos lápis com Eva, mas isso a tinha falado também e a mãe dele já tinha me dito. Mas na escola ninguém sabe de nada a direção quase nem vem aqui, mas eu sei se eu pedir alguma coisa para ela, ela pode tentar me ajudar. Ela é bem legal. Mas conhecimento específico ela não tem. Assim na verdade acaba dificultando sempre. Se eu tivesse quem me ajudasse sempre seria mais fácil”.

P3: “Que ajuda? Aqui eu que faço as coisas para ela e não precisa muito de ajuda. Só se for quanto ao comportamento que ela é danada, mas ajuda eu mesmo a ajudo quando precisa, como segurar na mão, pedir pra ela segurar na rampa para descer. Mas facilitaria sempre uma ajuda de alguém que sabe como trabalhar. Ela tem a dificuldade na mão, mas quando usa as duas, ela até consegue pegar as coisas.

Durante as observações foi notado que em nenhum momento as professoras pediram ajuda à direção ou mencionaram que pediriam. Somente em uma passagem, já citada aqui no trabalho, onde P2 pede para sua diretora imprimir algumas atividades para todos os alunos e ela esquece, mas esse episódio pode ser considerado mais falta de atenção e planejamento de ambas partes. Assim, em nenhum outro episódio a direção escolar preocupou-se em aparecer na sala e perguntar sobre os alunos PAEE. Também, em nenhum momento algum professor de educação especial ou algum outro profissional apareceu na escola. P3 relata que ninguém a ajuda, mas ela não precisa.

Quanto à gestão e aos dirigentes, Aranha (2001) ressalta que algumas adaptações para que ocorra a inclusão e o auxílio ao aluno, sejam as informações ou oferta de curso por superiores, assim com maiores informações, provavelmente, os dirigentes poderiam se interessar

mais pelos casos dos alunos. Pode se entender que se um dirigente escolar tem também a informação e segurança de passar precisas informações do aluno ao professor e é válido que o professor consiga estabelecer essa relação com seus dirigentes. Os caminhos da informação estão intrínsecos à formação desses profissionais, uma vez que, com a informação precisa pode se realizar e planejar como serão as atividades e as práticas pedagógicas. Cabe sempre a equipe escolar compartilhar informações.

Há, portanto, algumas práticas inclusivas que foram presenciadas, mostrando assim que há muitas possibilidades de inclusão, mesmo que os professores não tenham conhecimentos específicos na área de Educação Especial. Eles foram questionados se eles achavam se criavam várias possibilidades de inclusão do aluno PAEE:

P1: “Ah, ele não precisa de muito para incluir. Acho que sim, que tem que acontecer a inclusão, mas ele está bem na sala. Eu dou tudo igual mesmo”.

P2: “Dou sempre um jeito de fazer alguma coisa por ele. As atividades todo dia eu penso no que vou dar e preparo para outra semana. Tento separar o que usar. Ele vem todo dia, é muito difícil de faltar, então sempre deixo já meio que preparado o que dar para o C2. Acabou dando algumas possibilidades, pois ele faz a lição junto com os demais e gosta e aprende o que é importante”.

P3: “Ah, eu gosto que ela brinque e acho que eu incluo, quando vejo que ela não consegue segurar algo, eu ajudo e deixo que os outros ajudem também. Ela não tem muita dificuldade só na mão e um pouco no pé. Ela é meio chatinha, mas eu tento fazer de tudo para ela aprender, mesmo não sabendo muito”.

Pode-se perceber que elas consideram que dão possibilidades de inclusão ao aluno, o que nas observações foi aferido, porém P1 poderia ter mais interesse em realizar atividade e interações para suprir a necessidade de seu aluno C1 quanto, principalmente, à interação com os demais colegas. Ambas as professoras se mostram preocupadas com as crianças e seu processo de aprendizagem. Assim, a seguir há sínteses das Práticas Pedagógicas das três professoras participantes em relação às concepções, planejamento e respostas. Em resumo, todas elas têm-se práticas inclusivas em algumas oportunidades. As práticas se dão quando o ambiente é favorável, se tem interesse, informações e conhecimentos específicos e condições de trabalho e apoio dos dirigentes e pais.

Quadro 6 - Sínteses das Práticas Pedagógicas de P1, P2 e P3

| PROFESSORES | P1 | P2 | P3 |
|---|---|--|---|
| Formação inicial e continuada | Os cursos não ajudaram muito com o aluno PAEE, aprendeu na prática e não tem pretensão de realizar algum curso na área de Educação Especial. | Acredita que os cursos ajudaram. Não fez curso na EE, mas tem vontade. Alguns fatores a impedem (dinheiro, tempo e família). | Formação não ajudou, mas acredita que não precisa de mais conhecimentos específicos. |
| Informações obtidas | Pergunta para a mãe do aluno PAEE | Busca por meio de internet ou pelos pais da criança PAEE | Com outros professores ou com a mãe da criança PAEE. |
| inclusão | Já teve aluno PAEE, acredita que ocorra a inclusão escolar. | Primeiro aluno PAEE, a favor da inclusão, mas gostaria de ter ajuda da professora especialista. | Primeiro aluno PAEE, não tem ajuda de AEE |
| Ambiente e Organização física ou social | Sem adaptações. Pede, às vezes, para o aluno sentar nas mesas da frente da sala | Adaptações (coloca a criança perto da mesa dela); Vê necessidade de rampa no pátio e piso de concreto. Adapta as cadeiras na mesa do refeitório, sala de aula e o balanço no parque. | Não faz adaptações, mas discorre que a rampa no parque auxilia na mobilidade de C3. |
| Metodologia | Sequência numérica e alfabética, mesmas atividades que demais alunos, poucas situações de interação, mesmo acreditando que ele deva ter maior socialização. | Sequencia numérica e alfabética e de conteúdos conforme a idade dos alunos; Faltam práticas que possibilitam maior interação | Tem práticas inclusivas, segue a rotina escolar, facilita as interações aluno PAEE- aluno e aluno PAEE- professor |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Planejamento e aplicabilidade de Atividades | Planejamento coletivo e prévio no HTPC, faz as atividades na semana. Aplica, na maioria, atividades impressas. | Planejamento no HTPC ou HTPI (faz semanário), folhas impressas, adapta a forma de escrever o nome | Planejamento semestral com os conteúdos com demais professores. Atividades coletivas, planejamento prévio |
| Materiais e Recursos | Lápis com EVA (usado uma vez), gostaria de um sala de TV. C1 utiliza os mesmos materiais que os demais alunos e P1 escolhe materiais disponíveis na escola. | Escolhe materiais que tem da escola, comprar alguns ou pede para os pais. Adapta materiais que necessitam do uso da mão | Adapta para o uso das mãos e pés materiais melhores para segurar ou chutar. |
| Conteúdos | Segue o planejamento feito com as demais professoras e diz que sabe quais conteúdos aplicar na faixa etária | Planeja com demais professores, obedecendo a faixa etária da criança e segue atividades com sequencia de letras e números | Acompanha o planejamento semestral |
| Documentos | Não segue nenhum, diz já saber os conteúdos e o que trabalhar. | Menciona que a escola não tem PPP e documentos como os RCNEI, | Sabe que existem, mas já sabe o que tem que ser dado |
| Dificuldades/Facilidades | Diz não ter dificuldades e a facilidade é a ajuda da mãe e a fácil aprendizagem da criança | Dificuldade: atividades e conhecimentos específicos Possibilidades: Ajuda da mãe e adaptações. | Conversar com os pais e a facilidades de realizar as atividades |
| Avaliação | Observa as atividades em um processo contínuo | É contínua e faz registros do desenvolvimentos da criança em um caderno. | É contínua, observa todas as atividades e vivências da aluna |

Fonte: Elaboração Própria.

Assim, respondendo a questão do trabalho: “Como se dá a prática pedagógica de professores da Educação Infantil que possuem em sua sala de aula comum aluno Público Alvo da Educação Especial?”. As práticas pedagógicas são, em algumas situações inclusivas, mas nenhuma professora em toda observação teve totalidade de práticas inclusivas. As práticas se dão em todos os momentos do cotidiano escolar, às vezes, com planejamento, organização e conhecimentos há maiores possibilidades de serem inclusivas e ajudar no processo de aprendizagem do aluno.

Há alguns pontos para a discussão apontados por referenciais teóricos e que apareceram nessa pesquisa. Portanto, as dificuldades apontadas pelos participantes foram a adaptação de atividades, falta de apoio do professor da E. E, do diretor e da família, mas tiveram algumas possibilidades encontradas que envolvem a busca por conhecimentos por parte dos professores, algumas adaptações em materiais e metodologia e ajuda dos pais. Os professores participantes mesmo com algumas possibilidades de incluir o aluno, ainda precisam de algumas práticas para melhorar o processo de inclusão. O ponto discutido logo a seguir é sobre a formação desses docentes, ou melhor, da falta de formação que é de extrema importância e necessidade que se tem desde a formação inicial conhecimentos para trabalhar com alunos PAEE.

Não há, portanto, em dizer que nenhuma professora foi totalmente omissa em todas as situações. Elas fizeram o que estavam ao alcance com as informações e saberes que possuíam. Para Rodrigues (2006) não há de o professor ter toda a culpabilidade do fracasso da inclusão escolar. Mas, há sempre de se investigar o porquê e quais elementos são intrínsecos às práticas pedagógicas e, estudá-los. Um deles é imprescindível para que, dentro do âmbito escolar, o professor consiga oferecer condições de aprendizagens e é demasiado fundamental nas práticas pedagógicas inclusivas, que é a formação inicial e continuada de professores.

A formação dos professores segundo Pimenta (2012 pg. 15) na sociedade atual é cada vez mais necessária e o trabalho docente “enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania do aluno” O trabalho do professor ajuda, segunda a autora a superar o fracasso e diminuir a desigualdade. Assim, faz-se sempre necessário debater e rever os cursos de formação de professores no Brasil.

Para Jesus (2008) o foco é formar professores que são investigadores dessa relação teoria e prática. Mizukami (2002) Pimenta (2012) Tardif (2002) concordam que o professor deve ser reflexivo e pensar sobre a sua prática para serem mais comprometidos com uma educação de qualidade. Para Jesus (2008) e Mendes (2010) o processo de inclusão ocorre quando há a possibilidade de o professor ter por meio de formação inicial ou continuada a oportunidade de reflexão acerca da prática pedagógica, construindo assim sua identidade docente.

Ainda, devem-se considerar as políticas nacionais que envolvem a formação de professor como alguns programas oferecido pelo Governo Federal, como RENAFOR. Segundo Oliveira (2008) essas iniciativas elencam melhores chances de, proporcionar, aos professores condições de ensino a esses alunos PAEE. Para Denari (2011) deve haver um novo plano de estudos que contemple a formação desses futuros professores, tendo como ponto principal a intervenção e o planejamento de ações. Pimenta (2012), Sacristán (2000) que a identidade do professor precisa ser construída a partir da realidade e da vida cotidiana vivenciada dentro do espaço escolar.

Outro fator que apareceu nas informações e sobre o trabalho pedagógico e um possível desafio é o trabalho em equipe e a disseminação de conhecimentos dentro do âmbito escolar Segundo Oliveira (2008) “Através do exercício da convivência e do dialogo, pois somente assim poderemos aprender a ouvir o outro, ouvir a nós mesmo, fazer concessões, viver intensamente a pluralidade de ideias” (Oliveira, 2008, p. 303). A gestão escolar, bem como os dirigentes, diretores, coordenadores e demais professores devem estar envolvidos no processo de inclusão e, principalmente, acreditar que ele dará certo. Segundo Saviani (2005) a educação escolar deve proporcionar ao educando uma criticidade também e saber se posicionar. É na escola que, por meio, de práticas pedagógicas que se transformam as práticas sociais. Por isso, a importância de todos estarem envolvidos no processo educacional.

Mais um fator e não menos importante foi a parceria com os responsáveis do aluno PAEE. Segundo Paniagua (2004) os primeiros anos de escola do filho é um passo importante para que se reconheça as condições das deficiências dessa criança e ao deixar o convívio familiar e ir para outro convívio social mais amplo significa novas aprendizagens. Segundo Paniagua (2004) o professor tem como função acolher esses pais e mostrar a acessibilidade e a transparência das escolas, e torna-se parceiro deles, ajudando as famílias na superação de seus medos e receios.

Essa interação é benéfica para os dois lados, uma vez que, a troca de informações e experiências compartilhadas ajudarão no desenvolvimento do aluno. Por meio de situações já citadas nesse trabalho podemos averiguar que sim, é possível uma relação harmoniosa entre a família e o professor de Educação Infantil do aluno PAEE. Temos como um exemplo a relação de P2 com a mãe de seu aluno C2, informações e discussões quase todos os dias.

Agora, pode-se discorrer, também, sobre a importância dessa pesquisa e se de debater assuntos relacionados à área da Educação, sobretudo, da Educação Especial. Além, do ambiente escolar há outros ambientes que podem e devem ser parceiras com os professores e dirigentes da escola. Como ressalta Mendes (2010) o futuro da Educação Inclusiva depende de esforços coletivos que envolvem pesquisadores, políticos e prestadores de serviços, familiares e a comunidade em geral. Assim, pode-se alcançar um maior envolvimento de todos e garantir que a educação tenha uma melhor qualidade dando a oportunidade de acesso a todos e garantir também a democratização do ensino. Mas, sobre o ponto de alguns alunos precisarem de atendimento especializado, Mendes (2010) discorre que a educação inclusiva não pode servir como desculpas para o fechamento de programas e serviços, como as classes de atendimento educacional especializada. (MENDES, 2010, p.33)

A relevância em pesquisar assuntos relacionados ao processo de inclusão, para Jesus (2008) tem que ter uma compreensão e um movimento de coletividade para investigar o ensino. Esse movimento “deve alargar os horizontes de pesquisa”, pois na escola há crianças que não tem respaldos suficientes para as suas necessidades educativas. Por isso, é necessário que o pesquisador vá para dentro da escola e investigue todos os processos que possam influenciar nas práticas pedagógicas e essa intervenção colaborativa entre universidade e escola deve existir para que juntos pensem quais as formações continuadas são necessárias.

Ainda, para ocorrer a inclusão escolar, tem que se pensar que é na perspectiva da educação inclusiva que se tem maiores chances de proporcionar aos alunos condições mais democráticas de ensino e a possibilidade de oferecer aos alunos PAEE condições satisfatórias de aprendizagens. Dentro dessa perspectiva e por meio de todo o trabalho docente é que se pode debater e discutir as reais possibilidades cotidianas e perceber como são e o que precisa mudar no ensino.

Carvalho (2005) apresenta cinco itens a serem considerados nesse processo de inclusão e o que precisa ser revisto: 1) reforma da educação e revisão do conceito de educação especial; 2) formação de professores; 3) projeto político-pedagógico; 4) atendimento as diferenças individuais e tipos contínuos de necessidades educacionais especiais; e 5) inclusão e qualidade de vida. Assim, percebe-se que há inúmeros fatores a serem discutidos acerca da inclusão escolar.

Diante dos fatos analisados juntamente com as respostas das participantes, como dito, tem-se ainda um bom caminho a percorrer para que, juntos, se faça uma educação igualitária. A equidade de oportunidade deve prevalecer e, é desde as escolas de Educação Infantil que as crianças devem ter suas primeiras oportunidades de conhecimentos e aprendizagens. Então, o professor é o único responsável pela inclusão dentro da sala de aula comum? Não, a resposta é que o professor é instrumento de uma mediação necessária, porém esse instrumento precisa de outros elementos para subsidiá-lo.

A partir dos resultados encontrados por meio dos dois instrumentos de coleta de dados, têm-se esses pontos relevantes que devem ser discutidos e averiguados com mais atenção. Sabe-se que o processo de educação inclusiva ainda é recente e deve-se lutar para que ele ocorra com mais frequência em todas as escolas brasileiras. As mudanças que ocorrem na sociedade e as discussões em torno de uma maior democracia quanto aos direitos individuais e garantia de uma melhora na qualidade de vida, busca-se respaldo, também, em uma educação mais democrática e eficaz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esse trabalho teve como seu objetivo principal investigar a prática pedagógica de professores de Educação Infantil que possuem em sua sala de aula comum aluno Público Alvo da Educação Especial. Vale ressaltar que a apresentação do referencial teórico procurou analisar os dados obtidos tendo como premissa o contexto sócio histórico, pois como mencionado no decorrer do texto acredita-se nas interações e mediações do docente como forma de transformador das práticas sociais. É, por meio de suas práticas pedagógicas e o trabalho realizado na unidade escolar que se pode transmitir informações e transformar os indivíduos para viver em uma sociedade que, infelizmente, ainda é desigual e oprime os tipos fora de um padrão, como as pessoas PAEE.

Partindo do pressuposto de que são, nas práticas pedagógicas, que acontecem as maiores interações nos ambientes escolares e cabe ao professor ter práticas bem planejadas para que ele possa oferecer aos seus alunos condições igualitárias de aprendizagens e incluir todos os alunos sem exceção, foram traçados os objetivos e a questão principal dessa pesquisa.

Desde modo, como já discutido, houve alguns fatores que puderam auxiliar nas práticas inclusivas e, é primordial que eles sejam bem planejados. Viu-se, diante das análises essa necessidade de planejamento prévio das ações que englobam a prática do docente, como ainda se viram alguns fatores que, infelizmente, ainda dificultam que o professor consiga ter práticas inclusivas. Porém, há de se elogiar as práticas pedagógicas das professoras que, mesmo sem conhecimento, têm a capacidade de formular novas práticas pedagógicas para auxiliar seu aluno Público-Alvo da Educação Especial. Foi evidenciado que as professoras têm cada uma um modo de incluir seu aluno, algumas com práticas pedagógicas mais inclusivas que as outras e, interesse maior no processo de inclusão.

Vê-se, diante dos resultados, que as professoras até podem querer ter práticas mais inclusivas, mas muitas vezes, falta-lhes conhecimento específico, sobretudo, para as professoras que precisavam adaptar suas atividades para as crianças com deficiência física.

As sugestões que foram elencadas no final do trabalho são uma forma de contraste ao que foi apontado pelos professores como desafios ainda a serem superados para que ocorra a inclusão

escolar. Sabe-se que há vários fatores que ocorrem que não permitem a inclusão escolar. Os elementos que se pode citar, novamente, são preocupantes e precisam ser revistos. Portanto, a falha na formação do professor, falta de colaboração dos dirigentes, diretores e órgãos municipais, falta de um professor de Educação Especial que ajude o professor dentro da sala de aula, nessa perspectiva de inclusão, pode citar a ensino colaborativo como solução, há também a necessidade de um planejamento prévio e metodologias que proporcionem a inclusão, bem como o diálogo entre os responsáveis do aluno.

As escolas, portanto, com seus professores e suas práticas pedagógicas são de importante valor na construção de uma sociedade mais igualitária. Mais um motivo para discussão acerca de como está o trabalho do professor dentro da sala de aula e quais suas necessidades urgentes. Porém, como não é imediata essa ajuda há de se discutir estratégias feitas pelo professor para seu próprio benefício e de seus alunos, como a necessidade de refletir sobre a sua atuação. Pensar como é a prática pedagógica, repensá-la para poder ter outra ação igual ou diferenciada é de suma importância para o trabalho do docente. Também, é necessário que os professores saibam e se respaldem nos documentos e em referências teóricas que são parâmetros para Educação Infantil, desde leis, decretos, projeto político pedagógico ou livros sobre o tema.

Outra medida são as experiências e reflexões compartilhadas com demais professores, pois os saberes compartilhados fazem com que o professor tenha mais informações e formação, adquirindo seu saber experiencial.

Juntos esses fatores podem melhorar todo o sistema educacional, fazendo assim com que os alunos sejam beneficiados. Para muitos parece utopia mudar um sistema educacional, mas se forem analisadas as mudanças educacionais como as políticas públicas, há de se saber, que muito foi feito quanto ao sistema educacional. Ainda, não se tem o privilégio de dizer que o Sistema Educacional Brasileiro é democrático, uma vez que, ocorre muita evasão e nem todos em idade escolar estão, de fato, na escola. Mas, há de considerar a conquista já alcançada na área educacional, ainda que seja necessário mais feitos.

Uma última consideração, porém, relevante é que a de ter a consciência de que, a sociedade muitas vezes, reproduz dentro da escola estigmas e preconceitos perante as pessoas PAEE, assim, é necessário que a escola não seja somente uma reprodutora de ações

preconceituosas. Portanto, mais uma vez, a importância do professor no processo de, não somente aprendizagens, mas sim na formação crítica dos indivíduos.

Desde modo, a inclusão escolar só será bem sucedida quando se pensar na necessidade que afeta os professores e, que eles precisam de auxílio para suprir todas as necessidades que surgem dentro de suas salas de aula, todo ano letivo.

8 REFERÊNCIAS:

AINSCOW M. FERREIRA, Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003

ALONSO, R. G. ORLANDO, R. M. **Práticas pedagógicas na educação infantil da escola inclusiva**: uma revisão bibliográfica de 2011 a 2014 in: UNESP, Anais 13 Jornada de Educação Especial, Fundepe, Marília, 2014

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

_____, M. S. F. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades especiais n.5– Adaptações de Grande Porte. Brasília, MEC, SEESP. 2000

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano XI, n 21., p 160-176

ARAÚJO, R. C, T. Del- Masso M.C.S. Necessidades Educacionais Especiais: questões relacionadas ao desempenho do aluno. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão Escolar**: Contribuições da Educação Especial inclusiva. São Paulo: Fundepe. 2008. Cap.4, p.64- 77.

BALEOTTI, L.R.DEL MASSO, M. C. S.. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão Escolar**: Contribuições da Educação Especial inclusiva. São Paulo: Fundepe. 2008. Cap.2, p. 33-44

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2008

BEHRENS, M. A. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e formar-se para a cidadania. In: TORRES, P. L.; ENS, R. T.; FILIPAK, S. T. **Os caminhos da gestão e da docência na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo In: COLL C et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v, cap.16, p.290 -308.

BRACCIALLI, L.M.P; OLIVEIRA, F. T. Tecnologia Assistiva na inclusão escolar: adequação do mobiliário para aluno com disfunção física. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão Escolar**: Contribuições da Educação Especial inclusiva. São Paulo: Fundepe. 2008. Cap.15, p. 251-.266.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília , DF: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.8069, de 13 de Julho de 1990. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, 1990.

_____, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996

_____, Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacional**: Educação Infantil, Brasília: DF, SEF, 1998

_____, Ministério da Educação. **Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil**, Brasília: DF, 1998

_____, Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 17, de 3 de julho de 2001. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 ago.2001

_____, Ministério da Educação. **Portaria n 3284/03**. MEC, Plano Nacional de Educação- PNE/MEC, Brasília:DF,2003

_____, Ministério da Educação. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: introdução. Brasília, DF, SEESP,2006

_____, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2008

_____, Assembléia Nacional Constituinte. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**, Ministério da Educação/ SEB. Brasília, 2010.

_____. Decreto n.7611 de 17 de Novembro de 2011. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2011 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: nov2015.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

_____. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008

DAL FORNO, J. P **A prática pedagógica com alunos incluídos**: uma resignificação dos saberes docentes. Disponível em: www.rizoma.ufsc.br/pdf/763-of7b-st1.pdf. Acesso:05out2014

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e educação doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64

DONATO, S. P, ENS. R. T. **A Docência Contemporânea**: entre saberes Docentes e Práticas In: Anais de Eventos/ EDUCERE,2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_353.pdf. Acesso: 20mai2015

FERREIRA, R. J. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e educação doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-114.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238

FREITAS, Soraia N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, SP: Summus, 2006. p.161-182.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M. SADE, R. M. S. Construção da oficina pedagógica como apoio para a educação inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão Escolar: Contribuições da Educação Especial inclusiva**. São Paulo: Fundepe. 2008. Cap.16, p. 267-.275.

GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. (org) **Educação Especial diálogo e pluralidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação,2010

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4ed.Campinas, SP: Editora Alínea,2007,

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre, 2002.

JESUS, D.M. de O. Formação do professor: contorno da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.) **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araruama, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP, 2008

_____, M. S. de. O que nos impulsiona pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: Baptista C. R. et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade – 2 ed.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na Educação Infantil. In: TRAVERSINI et al. (org). **Trajetórias e processo de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Livro 2. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1997

LAUAND, G. B. do A; MENDES, E, G. Fontes de informação sobre tecnologias assistivas para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP, 2008

MARCHESI, A. A Prática das Escolas Inclusivas In: COLL C et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v, cap.02, p.31-52.

_____. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v, cap.07, p.129-.150.

MARTIN, E. . Ensinar a pensar por meio do currículo. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v, cap.16, p.309-.329.

MARTINS, L. A.R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. (org) **Educação Especial diálogo e pluralidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010

MENDES, E.G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S. e MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.61-85.

_____. **A Radicalização do debate sobre a Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP. Junqueira e Marin, 2010.

_____, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. Cap.4, p.109-162.

MOYLES, J. **Só Brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil, Porto Alegre: Artmed, 1998

MYNAIO, M. C **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, Petropolis, Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação de professores, conhecimento da docência e casos de ensino: In: REALI, A. M. de M. R; MIZUKAMI M. da G. N. (orgs). **Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002

NASCIMENTO, M. L. B. P, Os percursos da Educação Infantil para a inclusão: a infância na creche In: FRELLER, C. C; FERRARI, M. A. L. D; SEKKEL, M. C. **Educação Inclusiva: percursos na Educação Infantil**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2008.

NOVÓIA, A.; CAVACO, M.H. **Profissão Professor**. 2ed. Portugal: Porto Editora, 2004

OLIVEIRA, F.I.W; PROFETA, M.S. Educação Inclusiva e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão Escolar: Contribuições da Educação Especial inclusiva**. São Paulo: Fundepe. 2008. Cap.5, p. 78-91

_____, M. I. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: Baptista C. R. et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade – 2 ed**. Porto Alegre: editora Mediação, 2010, p. 239-254 .

_____, Z. M. In: **Anais Do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – In: Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. Et al; **Creches: crianças, faz de conta e cia**. 4 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995

OMOTE, S. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão Escolar: Contribuições da Educação Especial inclusiva**. São Paulo: Fundepe. 2008. Cap.1, p. 15-32.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus,2000.

PADILHA, A.M.L.P. Quem pergunta “precisa” saber. In: Baptista C. R. et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade – 2 ed**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 185-194.

PANIAGUA, G. PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**, Porto Alegre: Artemed, 2007.

_____,G. As famílias de crianças com necessidade educativas especiais. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v, cap.17, p.330-346.

PAVÃO, M. de O. ; SILUK, A. C. P. **Educação especial: práticas pedagógicas a distância na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE**. ETD – Educ. temat. digit., Campinas, SP, v.14, n.2, p.61-74, jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592. Disponível em : <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/3189/pdf>. Acesso em 14 out 2014

PERRENOUD, P. et. al. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 4 ed. Porto Alegre: Artimed Editora, revista, 2003.

PIETRO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, M.;

SILVA, S. (Org.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003. p 125-151

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v, cap.12, p.234-.254

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e educação doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-.315

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo** – uma reflexão sobre a prática. Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.

SAMPIERI, R.H; COLLADO, C.H; LUCIO. P.B. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGrwn –Hiil, 2006

SANTIAGO, M. P; SANTOS, M.C. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**, Anais: Seminário Internacional inclusão em Educação, Rio de Janeiro, 2010

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005

STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Org.) **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, p. 301-347.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ed, Porto Alegre: Artmed, 2012

UNESCO **Declaração de Salamanca e linha sobre necessidades educativas especiais**,1994

_____**Declaração Mundial Sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagens**, 1998

_____, **Educação para todos: o compromisso de Dakar**, Ação Educativa, 70p. Brasília: DF, 2001

_____, **Declaração de Incheón:** Educação 2030 rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: DF, 2015. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf> Acesso: 03mar2016

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico:** uma construção possível, 16. Ed Campinas: Papirus, 2003.

VYGOTSKY , L S . **A formação social da mente**, Artmed: Porto Alegre, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar? Porto Alegre: Artmed, 1998

ANEXOS

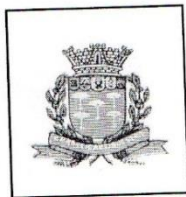
ANEXO 1: Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos:



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

| | | | |
|---|--|---|--|
| 1. Projeto de Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR. | | 2. Número de Participantes da Pesquisa: 3 | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: Rosemeire Geromini Alonso | | | |
| 6. CPF: 313.650.558-17 | | 7. Endereço (Rua, n.º): DOUTOR PROCOPIO TOLEDO MALTA LOTEAMENTO HABITACIONAL SAO CARLOS 1 SAO CARLOS SAO PAULO 13563002 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | | 9. Telefone: (16) 3307-6908 | 10. Outro Telefone: 46 381420521 |
| 11. Email: meire.alonso@gmail.com | | | |
| 12. Cargo: <i>mestranda</i> | | | |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>08 / 08 / 2014</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Rosemeire Geromini Alonso</i> Assinatura</p> | | | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 13. Nome: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar | | 14. CNPJ: | 15. Unidade/Órgão: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas |
| 16. Telefone: (16) 3351-8351 | | 17. Outro Telefone: | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Wanda Ap. Machado Hoffmann</u> CPF: <u>606.776.516-00</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Diretora do CECH</u></p> <p>Data: <u>08 / 08 / 2014</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Wanda Hoffmann</i> Assinatura</p> | | | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| <p>Profa. Dra. Wanda A. M. Hoffmann Diretora do CECH</p> | | | |
| Não se aplica. | | | |

ANEXO 2: Autorização da Secretária de Educação e Chefe da Educação Especial:**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS****Secretaria Municipal de Educação**

Rua Conde do Pinhal, 2017, Centro – CEP: 13560-905 - São Carlos – SP

Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227

E-mail: educacao@saocarlos.sp.gov.br

São Carlos, 30 de julho de 2014

Ilma Sra.
Regina Célia Garcia Ferreira
Secretária Municipal da Educação

A Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação analisou o projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da aluna de Mestrado Rosemeire Geromini Alonso da Universidade Federal de São Carlos intitulado "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR".

O trabalho tem por objetivo observar e descrever a prática pedagógica de professores que possuem em sua sala de aula regular, na Educação Infantil, alunos com deficiência.

A pesquisa é de caráter descritivo e será feita com três professores de escolas regulares de Educação Infantil do sistema público de ensino e que tem crianças com deficiência em sua sala de aula. O total de horas por dia de observação será de aproximadamente de quatro horas e a duração será aproximadamente de 12 dias de coletas de dados em cada sala de aula.

Através de observação e anotações em diário de campo, assim como entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão analisados através da análise de conteúdo, utilizando a análise temática os dados coletados por tema e subtemas, categorizando os temas que mais aparecerão nas entrevistas.

A pesquisadora compromete-se em preservar o anonimato dos participantes voluntários, podendo estes, interromper sua participação a qualquer momento. Além disso, se propõe em planejar previamente os dias e horários da coleta de dados junto aos responsáveis e de apresentar uma atitude receptiva e de acolhimento no momento da entrevista.

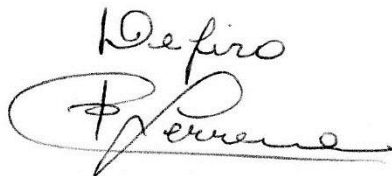
Considerando a importância de pesquisa nesta área para o avanço do conhecimento e das práticas pedagógicas inclusivas a Divisão de Educação Especial considerou procedente o pedido de autorização desde que haja as devidas autorizações dos participantes, bem como o Parecer do Comitê de Ética da Universidade aprovado, os dados da pesquisa sejam de uso exclusivo para fins acadêmicos.

Atenciosamente



Tamy Aline Sato
Chefe de Divisão da Educação Especial

Tamy Aline Sato
Chefe de Divisão de
Educação Especial
RG: 33.709080-4



Profª Regina C. G. Ferreira 3117/14
RG: 5.730.160-8

Secretária Municipal de Educação

ANEXO 3 – Parecer do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR.

Pesquisador: Rosemeire Geromini Alonso

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35158314.4.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 766.725

Data da Relatoria: 28/08/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado, que visa investigar as práticas pedagógicas de professores da educação infantil em relação a inclusão na escola regular.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Observar e descrever a prática pedagógica de professores que possuem em sua sala de aula regular, na Educação Infantil, alunos com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que os professores possam ter relaciona-se ao possível constrangimento, estresse ou dúvidas pertinentes à pesquisa que podem os deixar desconfortáveis. Assim, em qualquer momento que os participantes não se sentirem confortáveis, podem interromper sua participação na pesquisa sem nenhum prejuízo para eles.

Benefícios:

Os professores que participarem dessa pesquisa poderão ter como benefício um novo olhar direcionado ao processo de inclusão e também sobre as próprias práticas pedagógicas. Os professores poderão compreender um pouco mais sobre a importância que seu trabalho tem sobre

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 766.725

a criança com deficiência e, assim procurar melhorias no seu próprio trabalho. A pesquisa tornar-se importante, pois como o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência e ele é intrínseco ao seu processo de escolarização e, pesquisar sobre suas práticas pedagógicas e observar como elas acontecem resultará em dados que possivelmente podem ajudar futuros pesquisadores ou interessado pelo tema.

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos, tanto no protocolo, quanto no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, os riscos e os benefícios aos possíveis participantes da pesquisa estão adequadamente descritos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém todas as informações necessárias aos possíveis participantes da pesquisa.

O Termo de autorização da instituição em que serão selecionados os possíveis participantes da pesquisa está adequado.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 766.725

SAO CARLOS, 27 de Agosto de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 4: Autorização entregue aos diretores das Unidades Escolares**DECLARAÇÃO**

Declaramos que esta Instituição dispõe de infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “**Práticas Pedagógicas na Educação Infantil da Escola Regular: possibilidades frente à inclusão escolar**”, que será desenvolvido por **Rosemeire Geromini Alonso** do Curso de Pós Graduação em **Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)** sob supervisão da Profa Dra **Rosimeire Maria Orlando**.

Informamos que para dar início ao projeto, que será realizado nas CEMEIs do Município de São Carlos, o mesmo deverá ser elaborado e aprovado de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar e a resolução 466/12 para que a pesquisador possa dar início à coleta de dados nessa instituição.

Data.

Nome e Assinatura do Responsável Legal pela Instituição

DECLARAÇÃO

Declaramos que esta Instituição dispõe de infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil da Escola Regular: possibilidades frente à inclusão escolar”, que será desenvolvido por Rosemeire Geromini Alonso do Curso de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob supervisão da Profa Dra Rosimeire Maria Orlando.

Informamos que para dar início ao projeto, que será realizado nas CEMEIs do Município de São Carlos, o mesmo deverá ser elaborado e aprovado de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar e a resolução 466/12 para que a pesquisador possa dar inicio à coleta de dados nessa instituição

Data.

Nome e Assinatura do Responsável Legal pela Instituição

ANEXO 5: Modelo de Semanário:

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

Secretaria Municipal de Educação

E-mail: equipe.pedagogico.infantil@gmail.com

Unidade: _____ Semana: _____ a _____

Professor(a): _____ Fase: _____

Áreas do conhecimento: Eu no mundo social e natural; linguagem corporal e movimento; linguagem artística; identidade e autonomia; linguagem oral e escrita e linguagem matemática.
A leitura/contação deverá ser contemplada todos os dias.

| DIAS DA SEMANA | DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE ACORDO COM AS ÁREAS DE CONHECIMENTO |
|----------------|---|
| SEGUNDA | |
| TERÇA | |
| QUARTA | |
| QUINTA | |
| SEXTA | |

APÊNDICE

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) Sr.(a) _____ está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “Práticas pedagógicas na educação infantil da escola regular: possibilidades frente à inclusão escolar”, da pesquisadora Rosemeire Geromini Alonso, aluna de mestrado regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da professora Dra. Rosimeire Maria Orlando.

Você está sendo convidado, pois está no critério de inclusão da pesquisa: ser professor da rede municipal, lecionar na Educação Infantil e ter em sua sala pelo menos um aluno com deficiência.

Sobre a pesquisa é notório destacar que ela tornar-se importante, pois o processo de inclusão começa desde os primeiros anos da educação básica, já na Educação Infantil e é de suma importância que o professor, por meio de suas práticas pedagógicas, ajude à criança com deficiência no seu processo de desenvolvimento e, para que seu desenvolvimento ocorra é necessário que ela tenha as mesmas oportunidades que as demais crianças. Descrever como e quais são as práticas pedagógicas realizadas pelos professores na educação infantil é importante por a discussão que quais possibilidades esse professor oferece ao processo educacional dessa criança. Como o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência e ele é intrínseco ao seu processo de escolarização e, pesquisar sobre suas práticas pedagógicas e observar como elas acontecem resultará em dados que possivelmente podem ajudar futuros pesquisadores ou interessados pelo tema, assim como a relevância acadêmica e social do tema.

A pesquisa tem como objetivo: observar e descrever a prática pedagógica de professores que possuem em sua sala de aula regular, na Educação Infantil, alunos com deficiência.

Serão realizados dez dias de observações, nos quais a pesquisadora fará anotações sobre as práticas pedagógicas, bem como entrevistas semiestruturadas, ou seja, uma entrevista com questões já pensadas bem como outras que podem surgir no momento da entrevista. Essa entrevista será gravada. Se você não se sentir confortável em responder, podemos juntos pensar em outra forma de coletar esses dados, como, por exemplo, vários questionários ou sem gravações, apenas anotações. O tema da entrevista será sobre as práticas pedagógicas do professor relacionadas à criança com deficiência.

A sua participação consistirá em participar da entrevista e permitir que a pesquisadora permaneça em sua sala de aula e demais espaços escolares observando e anotando dados pertinentes para a pesquisa.

Os dados coletados nessa pesquisa serão exclusivamente para uso acadêmico e é garantido o sigilo total de nomes e outras informações que poderá identificá-lo. Será utilizado nome fictício ou apenas inicial de seu nome no texto da pesquisa.

A participação nessa pesquisa não é obrigatória e é garantido o seu direito de interromper a qualquer momento sua participação nessa pesquisa, sem que haja prejuízo ou penalização para você.

A pesquisadora tem o dever de garantir as informações pertinentes ao processo de coleta de dados, bem como tirar todas as dúvidas antes, durante ou depois dos dias que os dados forem coletados. Portanto, você pode a qualquer momento questionar sobre a pesquisa e esclarecer qualquer dúvida referente a ela, seja pessoalmente, por telefone ou e-mail.

A pesquisa pode trazer benefícios aos professores que participarem dessa pesquisa, pois eles poderão ter como benefício um novo olhar direcionado ao processo de inclusão e também sobre as próprias práticas pedagógicas. Os professores poderão compreender um pouco mais a importância que seu trabalho tem sobre a criança com deficiência e, assim procurar melhorias no seu próprio trabalho, bem como os possíveis resultados apontarão lacunas no processo de inclusão que futuramente em intervenções podem ser revistos em futuras pesquisas e estudos.

Todavia, há riscos que você possa ter e que se relaciona ao possível constrangimento, estresse ou dúvidas pertinente à pesquisa que pode o deixar desconfortável. Assim, em qualquer momento que não se sentir confortável, pode interromper a coleta de dados e/ou tirar suas dúvidas, conversar com pesquisadora ou até interromper sua participação na pesquisa sem nenhum prejuízo.

Também não haverá, por tua parte, qualquer gasto financeiro ou outras despesas para participar dessa pesquisa, mas caso houver a pesquisadora lhe dará total ressarcimento dos gastos obtidos. Bem como será indenizado, caso ocorra um eventual dano decorrente da pesquisa. Essa indenização será prevista de acordo com o dano ocorrido.

Ainda, você receberá uma cópia deste termo onde consta o nome completo, documento de identidade, telefones, email e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Pesquisadora:

Rosemeire Geromini Alonso rg 41.228.909-X
Endereço: R: Procópio de Toledo Malta, 1251 –Santa Felícia, São Carlos –SP
Contatos: 16 33076908/16 98142-0521 e-mail: meire.alonso@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, ____ de _____ de 2014

Local e data

Sujeito da pesquisa (assinatura e nome)

APÊNDICE 2: Roteiro de entrevista



Roteiro de Entrevista:

Essa entrevista faz parte da coleta de dados para a Dissertação de Rosemeire Geromini Alonso, para a pesquisa **“Práticas Pedagógicas na Educação Infantil da escola comum: possibilidades frente à inclusão escolar”** sob a orientação da Profa Dra Rosimeire Maria Orlando.

Formação acadêmica e profissional:

- 1) Qual é a sua formação inicial? Quando e em qual instituição de Ensino concluiu e quando?
- 2) Desde quando é professor na Educação Infantil?
- 3) Quais formações continuadas você fez? Exemplos: curso de extensão, especialização, aperfeiçoamento. Em qual área? Quando?
- 4) Como você adquire conhecimentos ou ajuda quando precisa para trabalhar com o aluno PAEE?
- 5) Você gostaria de realizar algum curso? Em qual área?
- 6) Qual Fase da Educação Infantil você leciona? Quantos alunos são em sua sala de aula?
- 7) Trabalha somente nessa CEMEI?

Sobre Inclusão Escolar:

- 1) O que é para você Inclusão Escolar? Você concorda com a inclusão de alunos PAEE?
- 2) Você já teve algum aluno Público Alvo da Educação Especial? Quando? Quantos anos a criança tinha? E qual o diagnóstico? Como foi seu trabalho com ele durante o ano letivo?
- 3) E esse ano, como ficou sabendo que iria ter um aluno PAEE? Como foi recebê-lo no primeiro momento?
- 4) Você acredita que é possível ocorrer a inclusão? Por quê?
- 5) E quais as maiores facilidades para trabalhar a inclusão, você as encontra?
- 6) Você se sente preparada para trabalhar com as crianças PAEE?

Práticas Pedagógicas:

- 1) O que significa para você quando falamos em Práticas Pedagógicas?
- 2) Os cursos que você realizou foram capazes de ajudar em suas práticas pedagógicas?
- 3) Já realizou algum curso na área da Educação Especial? Acha que ele ajuda na sua prática pedagógica?
- 4) Você acha que consegue ter práticas pedagógicas inclusivas. Por quê?
- 5) Qual a sua maior dificuldade e facilidade em trabalhar com o aluno PAEE?
- 6) Tem ajuda de outro profissional? Da escola ou de outra instituição?
- 7) Você gostaria que alguém te ajudasse para planejar as atividades realizadas com a criança PAEE?
- 8) Você reflete sobre a sua prática pedagógica constantemente ?

Planejamento das práticas docentes:

- 1) Como você escolhe os conteúdos que dará ao longo do ano? Esses conteúdos são os mesmo trabalhados com a criança PAEE?
- 2) Você utiliza alguma referência para escolher esses conteúdos? Algum documento? Procura na internet, em livros ou discute entre professores? Como você os escolhe?
- 3) Como é feito o planejamento das atividades que você dará durante a semana?
- 4) Faz algumas mudanças no espaço físico e organização da sala de aula nos dias que a criança PAEE vem à escola?
- 5) Você acha que os ambientes dessa escola estão preparados para receber os alunos PAEE? Por quê?
- 6) Você adaptam as atividades ou gostaria de fazer adaptações para seu aluno PAEE , como por exemplo, adaptações em materiais, atividades ou criar alguma atividade diversificada, ou se sempre dão as atividades iguais para todas crianças?
- 7) Quais os critérios que você usa nas escolhas dos materiais que a criança PAEE irá utilizar?
- 8) Você usa alguma teoria ou abordagem pedagógica?
- 9) E a metodologia como você resolve realizá-la para atender a criança PAEE? Planeja antes ou resolve no dia como aplicar determinada atividade?
- 10) E para as atividades aplicadas, você tem alguma ordem específica para escolher a sequência das atividades?

- 11) Você acha importante que a criança aprenda os conteúdos ou se socialize? Ou os dois são importantes em sua opinião?
- 12) Como você oferece os momentos e situações que favoreçam as interações entre a criança PAEE e entre você e a criança PAEE e as demais?
- 13) Como você avalia esse aluno para saber se ele conseguiu realizar o objetivo da atividade proposta e como você faz isso? Por qual meio?

Desafios e Facilidades acerca da criança PAEE:

- 1) Qual é o maior desafio, em sua opinião, no processo de inclusão do seu aluno PAEE? Você acha que afeta nas suas práticas pedagógicas?
- 2) Você acha que a ajuda que você recebe da escola em relação ao aluno PAEE é um facilitador no processo de ensino aprendizagem, ajuda em suas práticas pedagógicas com esse aluno ou ainda encontra barreiras?
- 3) Você tem ajuda dos responsáveis da criança? A relação facilita ou não o processo de inclusão?
- 4) Você acha que acaba criando várias possibilidades de inclusão do aluno PAEE?
- 5) Você trabalha com as habilidades da criança? Quais as atividades que a criança mais se destaca?
- 6) Acredita que ela precise de ajuda na maioria das atividades?
- 7) Quais as atividades que ela mais gosta?
- 8) Teve alguma atividade na qual a criança mostrou muita dificuldade e como você tentou ajuda-la?
- 9) Quais são as maiores facilidade para trabalhar com seu aluno PAEE?

Você tem algo a acrescentar? Dar alguma sugestão? Quer falar alguma coisa sobre a inclusão, a pesquisa, suas práticas pedagógicas?

APÊNDICE 3: Diário de Campo:

| | |
|---|---------------|
| Data: / / Professora: Horário ____ até ____ Observação n. ____ | |
| | Observação n. |
| Ambientes: | |
| Materiais usados: | |
| Organização do espaço: | |
| Contéudos: | |
| Atividades: | |
| Metodologia: | |
| Dificuldades apresentadas: | |

Fonte: elaboração própria.