



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA EAD**

ROSEANNI GOMES DE SOUSA ARAÚJO

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS PARAIBANAS**

JOÃO PESSOA – PB

2021

ROSEANNI GOMES DE SOUSA ARAÚJO

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS PARAIBANAS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Sandra Alves da Silva Santiago.

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663i Araújo, Roseanni Gomes de Sousa.

Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades nas escolas paraibanas / Roseanni Gomes de Sousa Araújo. - João Pessoa, 2021.
65 f.

Orientação: Sandra Alves da Silva Santiago.
Monografia (Graduação em Pedagogia - modalidade a distância) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Inclusão escolar. 3. Educação - Paraíba. I. Santiago, Sandra Alves da Silva. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

ROSEANNI GOMES DE SOUSA ARAUJO

**INCLUSAO NA EDUCACAO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS PARAIBANAS**

Aprovado em 17/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Sandra Alves da Silva Santiago

Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago
ORIENTADORA

Izaura Maria de Andrade da Silva

Profa. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva
EXAMINADORA

gub

Documento assinado digitalmente
Nádia Jane de Sousa
Data: 15/07/2024 15:21:47 -0300
Verifique em <https://verificador.ig.br>

Profa Dra. Nádia Jane de Sousa
EXAMINADORA

JOAO PESSOA - PB
2021

Dedico este trabalho a todas as crianças
e professores da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por ser meu amigo tão fiel, onde me refugio e encontro descanso.

Ao meu pai, Reginaldo (in memoriam), pois me impulsionou a trilhar esse caminho para realizar seu sonho em ter uma filha graduada.

À minha mãe, Maria José, maior incentivadora desse longo processo, que acreditava em mim até quando eu mesma não acreditava, dando-me todo suporte, cuidando dos meus filhos, para que eu pudesse estudar e trabalhar.

Aos meus filhos, Davi e Ana Júlia, fonte de toda inspiração e força para continuar a caminhada.

Ao meu marido, José André, que sempre me apoiou nas minhas escolhas e decisões.

À minha professora orientadora, Prof.^a Sandra Santiago, por todas as contribuições oferecidas para realização desse trabalho, por tanta sensibilidade e generosidade.

Ao curso de Pedagogia EAD, que aqui representa todos os professores que estiverem nesse percurso, transmitindo conhecimentos e nos auxiliando na transformação de consciência para sermos cidadão críticos e influentes de forma positiva na sociedade.

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

(Lev Vygotsky)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral analisar, a partir de uma pesquisa amostral, as condições de inclusão em escolas da Educação Infantil da Paraíba. Para tanto, buscamos conhecer a realidade da Educação Infantil por meio de uma perspectiva histórica e legal, por um lado, bem como da inclusão escolar, por outro, identificando na literatura e nos textos legais, os principais critérios que legitimam uma instituição (creche ou pré-escola) de educação infantil como inclusiva. Após a revisão de literatura como primeira etapa do processo de investigação, procedemos a posterior identificação das categorias a serem analisadas na pesquisa de campo, elaborando um Check-list, contendo todos os aspectos que a literatura e a legislação na área da inclusão e da Educação Infantil apontam como fundantes de uma proposta inclusiva. Para tanto, enviamos a lista para vários participantes que atendiam aos requisitos e atuam junto às instituições de educação infantil, na rede pública, privada ou terceiro setor da Paraíba. Esses profissionais foram identificados a partir de grupos virtuais ligados diretamente à educação. Responderam, voluntariamente ao check-list um total de 49 profissionais e os resultados apontaram para o fato de que a 80% dos participantes da pesquisa reconhecem suas instituições de ensino como vivenciando uma proposta de inclusão consolidada, quando analisamos todos os segmentos. No entanto, como essa pesquisa não possibilitou verificar *in loco* a realidade física, pedagógica e curricular das instituições, podemos admitir, tão somente, que esse resultado traduz a visão dos profissionais acerca da inclusão, podendo ou não revelar a realidade. Por isso, sugerimos que novas pesquisas possam ser feitas a fim de aprofundar o debate na área.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Público. Privado. Terceiro setor.

ABSTRACT

The present study had as general objective to analyze, from a sample research, the conditions of inclusion in Early Childhood Education schools in Paraíba. Therefore, we seek to understand the reality of Early Childhood Education through a historical and legal perspective, on the one hand, as well as school inclusion, on the other, identifying in literature and legal texts the main criteria that legitimize an institution (nursery or preschool) of early childhood education as inclusive. After reviewing the literature as the first step in the research process, we proceeded with the subsequent identification of the categories to be analyzed in the field research, elaborating a Check-list, containing all the aspects that the literature and legislation in the area of inclusion and of Early Childhood Education point out as foundations of an inclusive proposal. The list for several participants who met the requirements and work with early childhood education institutions, in the public, private or third sector of Paraíba. These professionals were identified from virtual groups directly linked to education. A total of 49 professionals voluntarily responded to the checklist and the results pointed to the fact that 80% of the research participants recognize their educational institutions as experiencing a consolidated inclusion proposal, when we analyze all segments. However, as this research did not make it possible to verify in loco the physical, pedagogical and curricular reality of the institutions, we can only admit that this result reflects the professionals' view of inclusion, which may or may not reveal the reality. Therefore, we suggest that further research can be done in order to deepen the debate in the area.

Keywords: Child education. Inclusion. Public. Private. Third sector.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Aspectos relevantes para a Educação Infantil Inclusiva	45
Quadro 2	Check-list da Educação Infantil Inclusiva	46
Quadro 3	Tabela de correção	47
Quadro 4	Tabela de pontuação	47
Quadro 5	Profissionais da Rede Pública	48
Quadro 6	Resultados Rede Pública	49
Quadro 7	Profissionais da Rede Privada	49
Quadro 8	Resultados da Rede Privada	50
Quadro 9	Profissionais do Terceiro Setor	50
Quadro 10	Resultados do Terceiro setor	51

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS NUANCES	14
2.2	A Legislação para Educação Infantil	15
2.3	Currículo e Prática Pedagógica na Educação Infantil	18
2.3.1	Proposta pedagógica e a inclusão educacional	22
2.3.2	A Educação Infantil e o contexto da Covid-19	26
3	A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS	29
3.1	Significados da Inclusão Educacional	30
3.2	A legislação para a Inclusão no Brasil	34
3.3	A Inclusão e a Prática Docente	38
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
4.1	Local da Pesquisa	42
4.2	Sujeitos da Pesquisa	43
4.3	Instrumento de Pesquisa	44
4.4	Análise dos Dados	48
4.4.1	Respostas da Rede Pública	48
4.4.2	Respostas da Rede Privada	49
4.4.3	Respostas do Terceiro Setor	51
4.4.4	Análise Geral	51
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	56
	ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

Construir ou transformar a escola brasileira, de modo que ela atenda aos princípios do paradigma inclusivo não é tarefa fácil. Mas, estes desafios são - de fato - ainda maiores quando o foco é a Educação Infantil.

O paradigma inclusivo defende que a educação é direito de todos. Logo, toda criança pequena tem, por lei, o direito à educação assegurado. No entanto, além de existir um contingente alto de crianças de 0 a 5 anos fora da escola, quando se trata de crianças com algum tipo de NEEs (Necessidades Educacionais Especiais), a situação se agrava.

O próprio Ministério da Educação admite que não conseguiu atingir a meta de universalização da Educação Infantil desde o último PNE (Plano Nacional de Educação). E, no atual PNE (2014-2024) permanece a meta de ampliação da matrícula das crianças pequenas e espera-se que até 2024 seja garantido que, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade sejam atendidas.

São diversos aspectos que comprometem a permanência de crianças com NEE nas creches e pré-escolas, e o fato de não existir escolas e creches suficientes é um dos principais. E, apesar de se verificar aumento nas matrículas da Educação Infantil nos últimos anos, a verdade é que ainda não atingimos a universalização e, assim, muitas crianças permanecem fora da escola.

Por outro lado, essa realidade se agrava um pouco mais, quando se pretende que a Educação Infantil atenda aos princípios inclusivos, ou seja, que creches e pré-escolas garantam acessibilidade a toda e qualquer criança. neste contexto, as crianças com deficiências ou com TEA (transtornos do espectro autista) são as mais prejudicadas, pois são inúmeros os fatores que impedem a eficiência do processo de inclusão de grupos que possuem NEE específicas.

A realidade brasileira denuncia que temos uma grande quantidade de creches e pré-escolas sem estrutura física que ofereçam acessibilidade arquitetônica, por exemplo. Do mesmo modo, há escassez de docentes com formação compatível ao atendimento da NEE das crianças pequenas, além de dificuldade em adquirir um diagnóstico sobre as condições biopsicossociais dos estudantes etc.

Desse modo, o presente estudo visa analisar, a partir de uma pesquisa amostral, as condições de inclusão em escolas da Educação Infantil da Paraíba.

Para tanto, temos por objetivos específicos: compreender aspectos conceituais, legais, curriculares e didáticos que referendam a Educação Infantil no Brasil; identificar as premissas da inclusão para a Educação Infantil; mapear a realidade das escolas paraibanas a partir do olhar dos profissionais de creches e pré-escolas.

Nossa opção pelo tema, pelo viés acadêmico, se justifica pela importância que essa temática tem para a Pedagogia, enquanto área de conhecimento que se volta principalmente para a docência junto às crianças da Educação Infantil (e dos anos iniciais do ensino fundamental). E, sob o ponto de vista pessoal, o desenvolvimento deste trabalho, além de suprir uma curiosidade criada durante o curso, representa nova oportunidade de desenvolver e aprimorar conhecimentos sobre a inclusão de crianças na Educação Infantil.

No próximo capítulo apresentamos um estudo sobre a Educação Infantil e suas nuances, com destaque para elementos da legislação, o currículo, o ambiente e a prática pedagógica na área, buscando identificar os principais desafios atuais da Educação Infantil dentro de uma perspectiva inclusiva.

No terceiro capítulo buscamos compreender os significados do paradigma inclusivo, dando destaque para a questão educacional. Os apontamentos normativos que dizem respeito à escola e à prática docente foram particularmente explorados a fim de que pudéssemos identificar os principais desafios encontrados no processo de inclusão junto às crianças pequenas.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos nossos procedimentos metodológicos, cuja revisão de literatura apresentadas nos capítulos 2 e 3, se constituíram como determinantes para as discussões e análises realizadas com dados coletados na realidade do estado da Paraíba. Tal coleta se deu a partir de questionário elaborado pelas pesquisadoras e enviados de modo online para diferentes professores da Educação Infantil, identificados a partir de comunidades de domínio público disponíveis nas redes sociais.

As respostas dadas voluntariamente foram submetidas à análise quali/quantitativa, a fim de que pudéssemos analisar as condições de inclusão da Educação Infantil na Paraíba, cujos resultados sinalizam para o fato de que a maioria dos professores e demais profissionais que atuam na educação infantil compreendem suas instituições como aquelas que vivenciam a proposta inclusiva em sua plenitude.

Esperamos, desse modo, contribuir com as reflexões e a atualização do debate realizado no campo acadêmico e abrir perspectivas para outras pesquisas na área. Enquanto pesquisadora, a construção da pesquisa contribuiu para o meu amadurecimento pessoal e profissional, isto porque a inclusão educacional demanda permanentemente a construção da empatia. Para a sociedade, o trabalho traz a relevância de se ter um material com potencial para ajudar os profissionais da educação, familiares e demais pessoas que se dedicam e se responsabilizam com a inclusão.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS NUANCES

É no final do século XX e início do século XXI quando se evidencia um período de intensas transformações na área educacional, especialmente aquelas voltadas à primeira infância. Esse movimento deixa como legado uma contribuição de práticas de ensino, metodologias, didáticas, experiências profissionais e políticas públicas extremamente valorosas pela normatividade e pela urgência que elas imprimiram na realidade escolar nesta modalidade (HORN, 2017).

Para Zanette (2017) a conceituação sobre a Educação Infantil tem pouco tempo de inserção na literatura brasileira, aparecendo primeiramente na Constituição Federal de 1988, de modo sistematizado e formal. Entretanto, vai se concretizar enquanto modalidade de ensino somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), em 1996, o que revela que, enquanto sistema educacional, tem pouca história, algumas conquistas e muitos desafios que merecem nossa atenção e pesquisa (BRASIL, 2012).

Do ponto de vista histórico, as pré-escolas eram compreendidas como espaço para disponibilizar serviços educacionais às crianças menores de 7 anos, enquanto as creches eram lugares para atender crianças de mães trabalhadoras (entre 0 e 6 anos), com a finalidade especialmente assistencialista, sendo considerada como um espaço para dar continuidade à educação familiar (HORN, 2017).

Por outro lado, as pré-escolas também eram entendidas como unidades que preveniam o alunado de possível fracasso escolar e, também, preparavam para ser inseridos dentro da escola obrigatória, tornando-se uma espécie de fase preparatória para que o aluno tivesse o mínimo de familiaridade com as relações educacionais (HORN, 2017).

Para Barbosa *et all* (2017), a modalidade de Educação Infantil nem sempre teve um espaço relevante no Brasil, para a formação social e escolar da criança, uma vez que esta apareceu no cenário educacional inicialmente enquanto uma instituição assistencialista que prezava pelo ato de suprir as necessidades da criança e de, muitas vezes, substituir o lugar da família. Sendo assim, para o autor:

As creches são produto da revolução industrial. No Brasil surge em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo e, com ele, a necessidade dada mulher em ocupar o mercado de trabalho, desencadeando uma movimentação entre os operários pela reivindicação de um

lugar para deixarem seus filhos. Os pequenos, que ficavam durante muitas horas distantes de suas mães precisavam ser cuidados (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 13).

Desse modo, no contexto da década de 1980 presencia-se um avanço concernente à Educação Infantil, mais precisamente a função da creche/pré-escola. Mediante as prerrogativas da lei, com base na Constituição Federal de 1988, foi sendo implantada de modo gradual e efetiva a Educação Infantil no território brasileiro, o que foi um ponto positivo por conta de não haver nada que anteriormente legislasse esse processo (CRAIDY; KAERCHER, 2009). Mas, é somente na década de 90 que o MEC publica documento que visa a construção de uma política nacional de Educação Infantil.

Segundo Amoedo (2016), o MEC:

(...) estabeleceu metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que resultou no documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (AMOEDO, 2016, p. 43).

Com essas iniciativas, nossas políticas públicas reconhecem a necessidade e importância da educação infantil, legitimando aquilo que já era entendido por vários pesquisadores na área e que também era objeto de luta de muitas famílias (AMOEDO, 2016).

2.2. A Legislação para Educação Infantil

Desde a Constituição Federal (1988), o Brasil assegura a Educação Infantil por meio da obrigatoriedade de prestar atendimento nas fases de creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, tal qual está circunscrito em seu artigo 208, inciso IV. Nossa carta Magna assegura na sua amplitude o vigor jurídico-político sobre a execução dessa modalidade de ensino em todo o território nacional, mediante as instâncias geográficas e administrativas: federal, estadual e municipal (BRASIL, 2015).

O artigo 211, § 2º da Carta Magna, traz à tona que os municípios terão participação fundamental na Educação Infantil, assegurando os serviços que são necessários para que se logre êxito. Para tanto, prescreve-se no artigo 212 que para o sistema educacional a “União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%

(dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos” (VICTOR et al., 2017, p. 40).

O documento jurídico-constitucional enaltece o quanto deve ser desenvolvida essa modalidade de ensino dentro do território brasileiro, ofertando o direito à educação, garantindo que o alunado em fase infantil esteja acobertado com o auxílio do Estado no tocante ao quesito educação. Logo, nossa Constituição Federal(1988) assegura que a educação é um direito social, contemplando de modo unificado o básico existencial da pessoa em idade infantil, posto no capítulo II - dos direitos sociais, conforme exposto na citação a seguir:

:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 29).

Os direitos da criança e do adolescente previstos na Constituição Federal (1988), também estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e só podem ser efetivados no campo prático da realidade deste público quando atrelados às políticas públicas que auxiliam na sua concretização, permitindo que um conjunto de órgãos entrem em cena para fazer valer as premissas jurídicas já promulgadas.

Ainda na Constituição Federal, cabe dizer que no artigo 30 explicita-se a obrigação do Município de oferecer o serviço público de educação infantil, mostrando em destaque que uma instância da administração pública geral fica encarregada em executar essa modalidade de ensino no Brasil, mesmo que a União e os Estados colaborem financeiramente. Sendo assim, para trazer de modo mais detalhado as incumbências administrativas, cita-se o que diz o Art. 211:

(...) compete aos Municípios gerir prioritariamente a educação infantil, aos Estados e Distrito Federal o ensino fundamental e médio, e a União atuará de forma redistributiva e supletiva garantindo assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios (ALERALO, 2017, p. 22).

Dessa forma, fica evidente o quanto a participação ativa dos municípios para desenvolver o processo escolar na fase educacional discutida se faz vital, uma vez

que ele está mais próximo a esta realidade, como, também, “precisa ficar encarregado em gerir a educação para certas parcelas da população municipal” (HORN, 2017, P. 19).

A obrigação imposta ao Estado brasileiro em investir, gerir e fiscalizar o processo de ensino na etapa educativa da Educação Infantil é um dado que ainda entra em profundas contradições com a nossa realidade educacional, sobretudo nas áreas mais periféricas, com expressiva vulnerabilidade social. E, embora a Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu artigo 62, seja enfática ao colocar a necessidade de formação para o profissional desta etapa educativa, ainda é possível observar lacunas sérias.

De acordo com a LDB 9.394 (1996), a formação do professor deve ser "em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (HORN, 2017, p. 30), o que sabemos que esta última não deveria ser cogitada, dada a complexidade que envolve a infância. Mas, é evidente nesse tipo de entendimento certo descaso com a educação das crianças pequenas, reforçando um antigo mito sobre essa faixa etária, de que elas só brincam.

Por outro lado, quando o texto constitucional reconhece que a etapa educativa da Educação Infantil integra a educação básica, reconhecemos um avanço, pois, segundo Lima e Maciel:

Só então a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança foi vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, não precisa apenas de cuidado, mas está preparado para a vida social (LIMA; MACIEL, 2018, p. 50).

Esse lugar para a Educação Infantil vai se constituindo pouco a pouco. Em 1998, o MEC apresentou o Parecer CNE/CEB nº 22/1998 que regulariza o funcionamento das instituições de Educação Infantil, dividindo “o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos” (BRASIL, 1988, p. 2).

Mais adiante, com o RECNEI (Referencial curricular nacional para a educação infantil) e as DCNEI (Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil), ambos publicados em 1999, o Brasil define todos os elementos norteadores de sua política para esse nível de ensino, indicando caminhos para a construção do currículo escolar e das práticas pedagógicas em Educação Infantil (BRASIL, 2008).

2.3. Currículo e Prática Pedagógica na Educação Infantil

Flores e Albuquerque (2016) destacam que a competência de uma pessoa para estabelecer vínculos sociais depende das vivências que podem ter dentro das escolas, haja vista que é um dos melhores espaços para estabelecer relacionamentos que pautam e determinam as próprias visões pessoais sobre si mesmo e sobre o coletivo no qual está envolvido. Deste modo:

[...] os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação caminham juntos, a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista, na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história, por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade, afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece (AMOEDO, 2016, p. 48).

No período da infância a criança está desenvolvendo de modo pleno suas faculdades mentais, tais quais vão sendo aprimoradas pelo meio social e cultural no qual está inserida. É neste momento que a educação infantil exerce um papel essencial na formação das mesmas, trazendo os elementos de caráter escolar e dando mais precisão ao modo relacional que ela começa a exercer com a sociedade, através da família e da escola (BASSEDAS *et al*, 2016).

Visando à elaboração de currículos de Educação Infantil, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino. Tal documento é basilar para elaborar e avaliar as propostas pedagógicas das escolas que ofertam Educação Infantil no Brasil. Sobre o currículo da Educação Infantil, também assegura que:

[...] III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999, p. 45).

Neste sentido, a etapa educativa da Educação Infantil é vista como a conexão entre o educar e o cuidar. Cuidar no sentido de que os imperativos fundamentais da infância sejam devidamente acolhidos e, educar, porque devem disponibilizar às crianças, incentivos para que possam descobrir e, ao mesmo tempo, aprender, respeitando-se seus modos particulares de interação com o mundo e com o outro, onde a brincadeira tem papel fundamental no currículo da Educação Infantil (SANTIAGO, 2016).

Deste modo, conforme Oliveira (2015):

Currículo é o modo de organizar as práticas educativas, refere-se aos espaços, a rotina, aos materiais que disponibilizamos para as crianças, as experiências com as linguagens verbais e não verbais que lhes serão proporcionadas, o modo como vamos recebê-la, nos despedir delas, trocá-las, alimentá-las durante seu período na instituição (OLIVEIRA, 2015, p. 13).

A forma como se ofertam todas essas práticas têm por base um conjunto de perspectivas e ideias sobre o objetivo da educação, bem como a forma como os indivíduos aprendem, o que se almeja que eles aprendam, que perfil de homem se vislumbra formar e para qual tipo de sociedade. Portanto, o currículo da Educação Infantil “trata-se de uma prática complexa, com diversas perspectivas e pontos de vista. Ele é vivido permanentemente pelos sujeitos em seu processo de educação, através das condições e contextos concretos” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 18).

Desse modo, o currículo é responsável por levar as crianças a imputar sentido ao que lhe é ofertado, corroborando para a expressão do tempo todo na sua vivência social e cultural. Todavia, existem determinados conflitos curriculares que perpassam a etapa educativa da Educação Infantil, a qual se envereda pelo currículo prescrito versus currículo holístico.

Para Bassedas e outros, mediante o ponto de vista prescritivo, a grande finalidade da Educação Infantil é preparar o alunado para a escola, tendo como ponto norteador o Ensino Fundamental (BASSEDAS et al, 2016). Este é um modelo de fazer educação e de ser professor que é adotado a partir de semelhantes procedimentos do referencial de escola que historicamente se ampara em aplicar “lição, ensinar letras e números, garantir a ordem. Tem-se uma abordagem mais acadêmica, mais centrada no professor”. Pode-se afirmar que nessa visão, a “aprendizagem sequencial e linear é uma característica desse tipo de currículo” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 30).

Deste modo, a concepção prescritiva estrutura o padrão burocratizado das relações. Já no modelo holístico, se considera que a criança aprende mediante a vivência que vai tendo, norteadas pela investigação, brincadeira, interação com os adultos, professores e famílias (AMORIM; DIAS, 2012). De tal modo, o currículo holístico, tem como pressuposto:

[...] que a aprendizagem se dá ao longo da vida e que o currículo deve apoiar o desenvolvimento e os interesses das crianças. As brincadeiras, as interações e os projetos realizados através da escuta atenta e da consideração das manifestações infantis são os pilares desse currículo. Entende-se que a criança é um todo, é corpo, mente, emoção, criatividade, história e identidade social. As áreas do conhecimento não são excluídas, mas o currículo é aberto e global, trabalha-se a partir de um amplo projeto que abarca múltiplas experiências com as diferentes linguagens (verbais e não verbais). Os projetos envolvem três pilares: linguagem, negociação e comunicação e tem como eixo a investigação e a construção de hipóteses (FINCO *et al*, 2015, p. 41).

Seguindo a linha de raciocínio de Finco *et al*, pode-se alegar que o trabalho cooperativo é um ponto fundamental no princípio do currículo holístico, uma vez que se considera que as crianças aprendem “a gostar de trabalhar juntas e partilhar ideias” (BASSEDAS *et al*, 2016, p. 18). Com isso, trabalha-se a dimensão do encorajamento mediante as iniciativas e as produções de significados das crianças, levando a acreditar que isso auxilia também no desenvolvimento cognitivo delas.

Assim, entende-se que o objetivo da Educação Infantil é “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (MELLO *et al.*, 2016, p. 20) o que vai demandar uma nova estruturação e abordagem do currículo nessa fase educacional.

Deste modo, o currículo da Educação Infantil deve ser constituído por um conjunto de práticas que tenham como foco articular as vivências e os saberes das crianças. Logo, as instituições destinadas a ofertar serviços educacionais para esta modalidade de ensino se apresentam enquanto espaços que podem potencializar a “ação infantil e valorizar a criança, que ainda é desvalorizada socialmente - e por consequência os trabalhadores que atuam diretamente com elas” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 33).

De acordo com Barbosa (2009), a compreensão de currículo é:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural,

artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança. Ou seja, currículo não é aquele que se define a priori, mas aquele que é vivenciado com as crianças a partir de seus saberes, manifestações, articulado com aquilo que consideramos importante que elas conheçam do patrimônio da humanidade (FINCO *et al*, 2015, p. 58).

Deste modo, o currículo é vivo, pois é contemplado pela ação e a prática que se apresentam no cotidiano escolar. Aspectos culturais e sociais do professorado e das crianças estão presentes e podem garantir articulação com quem elas são, o que compreendem da vida, o que já conseguem saber, estando estes fatores atrelados com aquilo que se almeja que elas aprendam (AMORIM; DIAS, 2012).

O currículo na Educação Infantil é perfilado por linguagens, onde as crianças nascem “imersas em um mundo com diferentes linguagens e práticas sociais utilizadas para as pessoas se expressarem, se comunicarem entre si e se organizarem socialmente” (SACRISTÁN, 2013, p. 17), isto com o propósito de na tentativa de compreender o mundo que está inserida, as crianças também fazem uso dessas linguagens, percebendo, atuando, refletindo e interpretando a sociedade por meio delas.

As linguagens expressam as distintas manifestações e práticas sociais: culturais, científicas, da vida cotidiana. Por outro lado, a oralidade e a escrita também são linguagens, tais quais podem ser materializadas nos “desenhos, movimentos corporais, expressões faciais, a dança, a música. Todas são imersas em significação, expressão e comunicação” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Sendo assim:

Na educação Infantil, cuidar e educar são indissociáveis e significam: a garantia da proteção, bem estar e segurança das crianças; a atenção às suas necessidades físicas, afetivas, sociais, cognitivas; e o planejamento de espaços que estimulem sua imaginação e agucem sua curiosidade. Assim, contar histórias não é mais importante do que banhar os bebês, alimentar as crianças não é menos do que viver um projeto e assim por diante, pois todas essas ações são práticas sociais que as crianças vão vivenciando e que fazem parte do currículo nessa etapa do desenvolvimento. Por isso, todas precisam ser olhadas, reavaliadas, planejadas (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

As premissas do currículo da Educação Infantil a partir de um olhar mais holístico são, portanto, integradoras e voltadas para o pleno desenvolvimento das

crianças pequenas, valorizando cada atividade ou espaço existente na creche e na pré-escola. Perpassam o campo do cuidar e do educar, de modo que vai preparando a criança para outras fases da vida, tanto dentro do âmbito escolar, quanto, também, social e cultural, pois principia as mesmas em relacionamentos sociais mais amplos (OLIVEIRA, 2015).

2.3.1 Proposta pedagógica e a inclusão educacional

Entende-se a proposta pedagógica como as experiências de aprendizagem que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, portanto, considerando "a interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode interagir. Assim, a proposta pedagógica da Educação Infantil com um viés inclusivo, deve, necessariamente, prezar pela integração de "facetas cognitivas, afetivas, sociais, físicas; privilegiando o atendimento infantil"(AGOSTINHO, 2016, p. 30-31), bem como as NEE (necessidades educacionais especiais) manifestas por algumas crianças.

Deste modo, a proposta discutida:

[...] deve sempre incluir definições sobre: o tipo de escola que se deseja. O que se pretende oferecer aos seus participantes, a forma de administrá-la, o detalhamento do contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere, as relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejar e implementar o currículo, se orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais, nacionais ou domésticas (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

E, nessa direção, as unidades educacionais que são direcionadas para a Educação Infantil e que se pautam num modelo inclusivo precisam se apresentar enquanto espaços exclusivos de socialização e aprendizagem de todas as crianças, portanto, nelas, a atividade educacional deve estar devidamente estruturada e compromissada com a função social de educar e cuidar das crianças, sem pautar discriminação em razão de diferenças ou habilidades.

Ancorados nas ideias de Ferreira, entendemos que uma proposta pedagógica inclusiva é um caminho, não é um lugar, portanto, contém diretrizes, elementos norteadores, mas, não predefinidos ou limitantes. Assim, nota-se que todas as

escolas que desejem desenvolver propostas inclusivas necessitam se auto reconhecer como instâncias criativas (FERREIRA, 2015, p. 34).

Deste modo, toda proposta inclusiva precisa ser contextualizada, trazendo consigo o local de onde se verbaliza e o conjunto de valores que lhe organiza. Por outro lado, traz também os problemas e obstáculos que enfrenta e a direção que a orienta (FERREIRA, 2015). Mas, não concebe esses obstáculos como limitadores, mas, como potencializadores de sua proposta.

Portanto, a proposta pedagógica para Educação Infantil que se pautem em valores inclusivos,

Precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos - crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral - levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Segundo a autora, isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória (CARNEIRO, 2012, p. 17).

Com esse entendimento, não é possível falar de uma proposta pedagógica direcionada para a Educação Infantil, mas, de propostas, já que é um projeto que demanda o esforço coletivo, bem como esta deve sempre estar alinhada com o contexto social da comunidade escolar, por isso, requisita levar em consideração o fato de que as crianças estão no “centro do planejamento curricular”, consideradas como sujeitos históricos e de direitos, a partir de onde revelam suas NEE. E estas NEE precisam ser respeitadas e acolhidas, por meio das interações, relações e práticas que vivencia, pois é nelas que “constrói sua identidade pessoal e coletiva” (CARNEIRO, 2012, p. 18).

Com base nisso, para materializar a educação inclusiva nos estabelecimentos de ensino que contemplam a Educação Infantil, é preciso que se abarque de modo conjunto e articulado diversas dimensões que instituem a cotidianidade do fazer escolar, uma vez que estes elementos, por decorrência, vão interferir diretamente em uma conduta inclusiva (KUHLMANN Jr., 2012).

Deste modo, o estabelecimento de políticas inclusivas pode ser iniciado através de uma revisão das diretrizes do projeto político-pedagógico da escola, onde a gestão tem papel fundamental. É ela que precisa conduzir os processos de mudança a fim de a escola esteja disponível para todos. Algumas ações são necessárias na construção de uma escola inclusiva, tais como:

[...] adequação das instalações; contratação de profissionais de apoio; agenda de capacitação profissional; ações de acolhimento a esses alunos; promoção de ações voltadas ao convívio social na comunidade escolar; diálogo estreito com a família; mediação do desempenho de acordo com a situação de cada aluno (KUHLMANN Jr., 2012, p. 29).

Estes requisitos citados permitem empreender a inclusão educacional das crianças com NEEs (necessidades educacionais especiais), levando-os a ter uma inserção nos processos de aprendizagem. A realização de adequações de diversas ordens se faz necessário, pois algumas escolas não foram construídas com tais preocupações, nem seus projetos político-pedagógicos. Por isso, desde as instalações até às questões pedagógicas precisam ser revistas, pois, são elementos que interferem diretamente na conduta inclusiva. Para determinados casos, é preciso apenas uma reorganização de carteiras, disponibilização de pranchetas ou algum recurso tecnológico; noutras ocasiões é necessário tecer readequações que se revertam em “pequenas reformas ou, até mesmo, a utilização de outros espaços para as aulas daquele grupo-classe” (OLIVEIRA, 2014, p. 34).

Deste modo, é fundamental que uma escola inclusiva possa olhar para todos os ambientes e momentos que compõem o currículo escolar e buscar enxergar todas as crianças dentro deles. Não somente as salas de aula, mas, os profissionais e os educadores precisam se constituírem em agentes de inclusão. Infelizmente, algumas escolas focam apenas na estrutura física, mas, esquecem que a unidade de ensino não se faz apenas com paredes, mas, com sujeitos (SANTIAGO, 2016).

Por isso, conhecer cada estudante e suas NEE é um passo importante. Identificar as “deficiências de cada um desses alunos matriculados (se são de ordem intelectual, física, motora, visual ou auditiva) e verificar quais são os recursos mais adequados para atendê-las” é papel da escola inclusiva (FALCIANO *et all*, 2016, p. 12). Portanto, as unidades de ensino voltadas para a Educação Infantil têm de se construir enquanto um ambiente que acolha e permita que o aluno se sinta bem. Para tanto, o diálogo com a família é fundamental e deve ser permanente e contínuo, a fim de que se conheça e reconheça quais as NEE de cada um, afinal não existe nenhuma criança igual a outra, ainda que ambas manifestem as mesmas características ou potencialidades.

A forma como os espaços e os ambientes estão estruturados nas instituições de Educação Infantil enaltece o padrão de compreensão que ela tem da criança e da infância, além de revelar como se planeja e vivencia o currículo desta modalidade de

ensino. Além do mais, demonstra o que é disponibilizado para as crianças na cotidianidade e como elas estão edificando suas aprendizagens (AMBIENTE-EDUCAÇÃO, 2004).

Portanto, o espaço físico da escola que contempla a etapa educativa da Educação Infantil fala muito sobre si. E, se tratando de uma escola que se pauta na premissa da inclusão, esse aspecto é ainda mais revelador. Portanto, não se trata apenas de ter ou não ter uma rampa ou um banheiro adaptado. Os locais destinados às diversas atividades da instituição, sua organização, disposição de materiais etc. revela muito do olhar que se tem sobre a diversidade de crianças que ali são esperadas (ou não).

Desse modo, uma escola que disponibilize a etapa educativa da educação infantil que se auto-intitule como inclusiva precisa demonstrar em cada ambiente que é possível acolher as crianças, considerando suas singularidades e características próprias, oportunizando a todas reais capacidades para se desenvolverem. Todavia, além do espaço físico, estão presentes no dia a dia da escola, crianças e adultos que tecem suas relações por meio do diálogo, interação, negociação, produzindo vínculos, os quais dão configuração ao conjunto de laços afetivos. Deste modo, o ambiente escolar “é uma articulação entre os elementos constitutivos do espaço físico e as relações tecidas nesse espaço, seja entre as crianças, seja entre as crianças e os adultos” (SANTOS, 2014, p. 30).

A qualidade da estrutura física tem uma inter-relação concisa com a proposta pedagógica, uma vez que o ambiente educacional permite desdobramentos didáticos e metodológicos capazes de impactar positivamente no processo de aprendizagem. Por sua vez, as linguagens e os arranjos espaciais devem ser a base da estrutura escolar, uma vez que podem exercer ingerência direta na qualidade de ensino por conta de requerer construção de uma proposta educacional alinhada com esse ambiente (SANTOS, 2014).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL,1999) a estrutura física direcionada para esta modalidade de ensino aparece como preocupação. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) também são enfáticas na utilização do espaço físico, o qual deve se apresentar estruturalmente correlacionado com as propostas pedagógicas enquanto um dos aspectos que viabilizam a implantação e qualificação das diretrizes,

estruturando o ambiente para ser devidamente apropriado para o público infantil.

2.3.2 A Educação Infantil e o contexto da Covid-19

O contexto atual da educação infantil brasileira, apesar das conquistas e avanços, ainda apresenta certos problemas, os quais são decisivos para estabelecer uma educação de qualidade, pois:

O acesso à educação infantil hoje no Brasil ainda é incompatível com a demanda por vagas. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC) de 2016, o número de vagas na pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) cobriu 95,3% da demanda. Já a demanda por creches (0 a 3 anos) é ainda mais intensa, apenas 32,8% das crianças tem acesso à educação infantil (ZABALZA, 2009, p. 50).

Como se vê, a educação infantil no Brasil ainda se depara com problemas estruturais que deveriam já estar resolvidos. Entretanto, no contexto excepcional instaurado pela pandemia da Covid-19 no mundo, as dinâmicas das sociedades foram alteradas bruscamente, corroborando para desdobramentos negativos no momento presente e incerto para o futuro. Contudo, no caso brasileiro, o agravamento de problemas já existentes é inevitável.

As dificuldades que surgiram com o contexto da pandemia se reproduziram em todas as escalas, abarcando o conjunto total das sociedades, ou seja, não deixando imune nem as classes mais abastadas. Entretanto, as camadas populares vêm sofrendo contundentemente com os prejuízos causados pelo vírus tanto de modo direto (sendo afetado por ele) quanto indireto (enfrentando as graves consequências sociais que ele produziu) (MACEDO et al, 2020).

No Brasil, a partir do dia 12 de abril de 2020, uma média de 1,716 bilhão de alunos foram comprometidos por conta do fechamento das escolas (BARRETO; ROCHA, 2020). No mundo, a medida também foi adotada e segundo dados da UNESCO, outros 188 países introduziram decretos para fechar as escolas (e outros setores), a fim de conter a propagação do vírus. Mas, no nosso país, os impactos sociais, educacionais e econômicos sobre o conjunto da sociedade brasileira são gigantescos.

Para Cury (2020), no caso brasileiro, o enfrentamento da pandemia não revelou apenas problemas no setor da saúde, mas, também em outras áreas como a

educação, a segurança etc. Os limites do sistema de saúde brasileiro foram postos a prova com o enfrentamento da pandemia citada, mas, também os problemas do sistema educacional ficaram evidentes. Frente a isto, pode-se atentar para o fato de que grande parte da população mais pobre tem na escola o único ambiente de apoio à criança pequena e, conseqüentemente, à família.

Na legislação educacional vigente nota-se que em tempos de pandemia existe uma inadequação a compreensão de que a dinâmica educacional para crianças na etapa educativa de Educação Infantil tem uma acentuada distinção das dinâmicas quando comparada com as outras etapas de ensino subsequentes, mostrando que esta é mais dependente de vínculos presenciais para se promover o aprendizado (CURY, 2020).

Neste sentido, quando se contempla o contexto socioeducacional, nota-se a amplitude da gravidade imposta pelo Covid-19 para a educação na seguinte colocação:

Na educação, os impactos da Covid-19 recaem principalmente sobre as famílias que dependem da rede pública de ensino, pois têm nas instituições educacionais, um aporte social imprescindível. Com efeito, a suspensão necessária das aulas presenciais, das atividades complementares (que visam à integralidade do processo ensino-aprendizagem) e da distribuição da —merenda escolar (única refeição de qualidade para muitos/as educandos/as em situação de pobreza ou extrema pobreza), criam efeitos nefastos (LIMA et al., 2020, p.15).

O impacto sobre o público estudantil da Educação Básica no país, sobretudo para a etapa educativa da Educação Infantil, trouxe e trará impactos negativos especialmente sobre aqueles que dependem do ensino público, tão fragilizado historicamente e que enfrentarão novas circunstâncias que podem deixá-lo mais frágil, como evasão, desistência, possíveis cortes nas verbas destinadas ao âmbito educacional (BARRETO; ROCHA, 2020).

Optar pela suspensão total das atividades escolares implicou num profundo desgaste do período de escolarização programado para o ano de 2020 e 2021, além de implicar numa questão que é sensível aos alunos das classes populares que precisam da escola pública, seja pela alimentação escolar, seja pela vinculação com

outros programas sociais, seja pelos recursos ali disponibilizados (SENHORAS, 2020).

São inúmeros os problemas e estes extrapolam os alcances da escola. A noção de infância, as necessidades específicas dessa faixa etária, a presença da ludicidade, o uso das TICs etc. impacta diretamente o universo infantil e precisa ser considerado, especialmente, quando se trata de crianças com NEEs.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular assevera que a etapa educativa da Educação Infantil deve levar em consideração as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, as brincadeiras da tradição oral e as situações lúdicas de aprendizagem, buscando dar continuidade ao que se construiu na Educação Infantil, prezando pelas experiências vivenciadas nesta etapa educativa discutida na pesquisa. Mas, como fazer isso em tempos de pandemia, considerando a proposta inclusiva? Certamente, não temos respostas prontas para questões como essa, mas, não podemos nos abster de refletir a respeito.

3. A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

Ao longo do tempo praticou-se as mais distintas formas de discriminação, rejeição, isolamento, intolerância sobre os indivíduos com deficiências, levando esse público a ser colocado no âmbito da exclusão e do preconceito. Este processo perdurou dentro do sistema educacional de ensino e legou uma profunda desigualdade sócio educacional sem precedentes.

Nas últimas décadas, foi possível identificar importantes avanços nesse contexto, mas, não é possível falar de inclusão educacional plena. Podemos dizer que o Brasil vem construindo um processo educacional inclusivo com lacunas ainda significativas que merecem maior atenção (SANTIAGO, 2009).

Por outro lado, o contexto pandêmico, com aulas virtuais e condições adversas estampa de maneira mais clara nossas fragilidades. Não resta dúvida que o público mais pobre, com pouco ou nenhum acesso as TICs e as TA (Tecnologias Assistivas) e possuidor de NEE é, sem dúvida, um grupo mais atingido. Assim, potencialmente marcado pela exclusão, na atual conjuntura, as crianças pequenas com NEE enfrenta problemas graves, pois tem suas necessidades negligenciadas pelo sistema, pela escola, pelos educadores.

Não resta dúvida que o processo de exclusão social vem sendo reproduzido dentro dos ambientes de ensino, porque já existem num cenário mais amplo. Nesse contexto, a vulnerabilidade socioeconômica impacta diretamente na realidade escolar e, por consequência, na capacidade de aprendizagem dos pequenos. A miséria, a fome, o desemprego, as precárias condições de vida são facetas de um mesmo problema: a desigualdade social.

Assim, embora tenhamos em pleno século XXI, bastante claros os princípios da inclusão, na prática, eles não se dissociam do nosso contexto social mais amplo. E, nesse sentido, é preciso olhar para as pessoas com NEE, pois, se não são dadas as condições para superar as barreiras impostas, é inevitável viver um profundo retrocesso sob o ponto de vista inclusivo.

O grande desafio é encontrar formas para enfrentar no atual contexto, o quadro de exclusão educacional que vem se desenhando em diferentes escolas brasileiras, o que permite afirmar que são problemas já latentes que com a pandemia ganharam maior dimensão.

Ao percorrer a construção de um sistema educacional inclusivo, o Brasil se responsabiliza com a perspectiva da democracia, da liberdade e da tolerância, modificando as políticas e as práticas em ações concretas para garantir o pleno acesso à educação e ao mercado de trabalho, “de forma que todas as pessoas possam estar em uma sala de aula e estar aprendendo a fim de poder participar efetivamente do mercado de trabalho e assim se tornar cidadãos conscientes de seu potencial” (FERREIRA, 2012, p. 168).

A escassez de planejamento, implantação de programas especiais, a insuficiente formação e informação de profissionais da educação, a acessibilidade, tornam-se grandes entraves para o desenvolvimento da educação inclusiva, isto porque o preconceito, ainda tem bloqueado a estes cidadãos funções e posicionamentos muito aquém de suas capacidades. Quanto a estes entraves, Ferreira destaca que:

O relatório do documento da UNESCO [...] oferece um retrato do continente da não igualdade de oportunidades de acesso à educação para estudantes oriundos de grupos sociais vulneráveis, incluindo um número significativo de crianças rurais, das famílias pobres, principalmente das crianças do sexo feminino e daquelas com deficiência, que são mantidas à margem da experiência escolar formal (FERREIRA, 2012, p.145).

Numa compreensão mais genérica, o que está exposto pelo documento através desta citação traz ainda um quadro preocupante porque compromete profundamente o desempenho escolar de muitos alunos, levando-os ao fracasso e a desistência escolar, tirando-lhe condições mínimas para se inserir no mercado de trabalho quando eles estiverem formalmente aptos (NETO, 2018).

3.1. Significados da Inclusão Educacional

A atualidade educacional marcada pelo prisma da inclusão deve ser tratada através de uma “reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas e nas empresas de modo que essas possam responder à diversidade” (NETO, 2018, p.10), sendo esta uma abordagem humanística e democrática que perspectiva o sujeito e suas particularidades, tendo como finalidade o crescimento global de todos os estudantes.

Deste modo:

A educação inclusiva nasce, portanto, como uma orientação educacional que visa promover os direitos dos grupos sociais historicamente excluídos dos sistemas educacionais (...). As bases da educação inclusiva encontram-se firmadas no princípio da inclusão, a partir do qual as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais (FERREIRA, 2012, p. 146).

A educação inclusiva vem se portando como uma alternativa que contempla a educação regular e, ao mesmo tempo, estimula esta última a uma abertura democratizada que preze por inserir todos os grupos sociais que no passado foram marginalizados, estigmatizados e excluídos. O princípio da inclusão, na sua plenitude, é o ponto central no condicionamento sócio-educacional, onde as escolas devem construir estruturas físicas, pedagógicas e didáticas para dar conta do desenvolvimento do alunado na sua condição global, formando-os enquanto cidadãos (DENARI, 2018).

Todavia, a escola precisa se adaptar para a inclusão, o que vai implicar na elaboração de adaptações físicas, além de atitudinais e pedagógicas. Para tanto, está previsto, ainda, sob o ponto de vista legal, a oferta do AEE (atendimento educacional especializado), “paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local” (NETO, 2018, p. 12).

Deste modo, uma criança cega, por exemplo, participa das aulas com os colegas que enxergam e, no turno oposto, treina mobilidade, locomoção, utilização da linguagem braile e de materiais didáticos, como o soroban. Então, essas são de modo resumido as atividades previstas para que se efetive a integração desse estudante no ambiente formal de ensino. A mesma lógica se estende a outras crianças com outras NEE. Mas, em tempos de pandemia, como vem se efetivando esse processo? Essa é uma questão importante a ser analisada.

Por sua vez, a definição de inclusão é abranger, compreender, inserir, introduzir ou fazer parte. Para Zerbato (2018 p. 19), educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Por isso, a inclusão é um processo social e educacional que visa repensar a escola para que passe de espaço da discriminação para aberta a todos, com apreço aos princípios da democracia.

Porém, nota-se que não basta apenas inserir fisicamente os alunos na escola, é preciso de condições para participar, inclusive, virtualmente.

O olhar inclusivo não recai apenas para salas de aula apropriadas, bibliotecas, banheiros e acessos inclusivos, precisando também de um Projeto Político Pedagógico formalizado, interligado com o tema da educação inclusiva e, sobretudo, professores preparados (DENARI, 2018), dentre outras coisas como atitudes inclusivas de acolhimento, respeito e valorização.

Portanto:

Há muito ainda a ser feito para que possamos caracterizar um sistema apto a oferecer oportunidades iguais a todos os alunos de acordo com as limitações de cada um, sem cair na modalidade de exclusão que se utiliza normalmente. Embora importantes os recursos físicos e materiais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, deve-se investir no desenvolvimento de novas atitudes, de formas de atuação e interação na escola (FERREIRA, 2012, p. 170).

A educação inclusiva tem profundo potencial transformador, isto porque aponta para uma nova era educacional e social que pode ser materializada dentro do espaço de ensino e, no contexto atual é importante perguntar: qual o ambiente de ensino? Neste sentido, existe uma grande empreitada quanto à materialização completa da oferta de serviços educacionais que prezem pela perspectiva da inclusão, algo ainda muito restrito a certo número de escolas (ZERBATO, 2018).

É nítida a dificuldade de vivenciar a inclusão, oportunizando a todos, independentemente de suas condições, o direito de participar, aprender e se desenvolver. Para Zerbato, os principais aspectos que devem ser considerados para que uma inclusão seja bem-sucedida referem-se aos do âmbito físico da escola, que se traduz na construção das adaptações, como, por exemplo, construção de escadas adaptadas, fazer as rampas para pessoas com deficiência (ZERBATO, 2018).

Já para Vitalino, não é somente a questão física, mas, também tem uma adaptação especial quando se discute o tema da inclusão. Deste modo, não se pode deixar em segundo plano a socialização dessa criança com seus companheiros de sala de aula, pois é esse o principal elemento para ele se sentir igual dentro da própria escola, sendo respeitado e ajudado por professores e alunos nas salas regulares (VITALINO, 2007).

Deste modo:

Considerando que, cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio e as expectativas da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter excludente, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos (BEYER, 2013, p. 09).

No campo prático, o professor tem que estar atento às NEE, são elas que guiarão a necessidade de adaptação, seja de conteúdos, objetivos, recursos ou atividades para este público. E cada caso é único, por isso, a inclusão implica em construir um olhar distinto sobre as crianças, respeitando suas necessidades. Desse modo

Este novo olhar da escola implica na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Assim, o que se deseja é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, cujo grupo inclui os portadores de necessidades educacionais especiais. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como espaço de todos e para todos (BARRETO, 2012, p. 66).

A adaptação é, portanto, um importante recurso em prol da inclusão de crianças com NEE; é a melhor maneira de formá-las através da diversidade, como um valioso recurso educativo, pois ela vai presenciar um mundo de diferenças de temperamento, diferenças de habilidades, de conhecimento que está presente na cotidianidade da sala de aula (ANTUNES; FARIA, 2013).

Por outro lado, é importante destacar que a inclusão de crianças com NEE não traz benefícios apenas para as próprias, mas, as contribuições sociais e de convivência gera impactos em todas as crianças, bem como nos adultos envolvidos. No entanto, Ferreira chama a atenção para o fato de que não é só a socialização que precisa estar em destaque, pois o papel da escola vai além da convivência. É sua obrigação promover aprendizagem e favorecer o desenvolvimento global do ser, no caso, a criança. Então, no aspecto pedagógico é necessária muita atenção para que a criança com NEE tenha um aprendizado efetivo (FERREIRA, 2012).

Nesse contexto, a adaptação curricular assume papel determinante, pois é um modo de respeitar os alunos e garantir a participação plena. Deste modo:

A escola inclusiva com equidade é um desafio que implica e rever alguns aspectos, que envolvem desde o setor administrativo até o pedagógico. As Unidades Escolares de Ensino Regular devem oferecer vagas e matricular todos os alunos, organizando-se para o atendimento com equidade aos educandos com necessidades educacionais especiais e assegurar-lhes condições necessárias para a permanência e aprendizagem (LIMA; MOREIRA, 2018, p. 29).

Construir, física e pedagogicamente, uma escola inclusiva é estruturá-la desde a parte da organização dos ambientes, da proposta, dos materiais, da avaliação, enfim, toda a proposta curricular deve estar alinhada com o princípio da inclusão (FERREIRA, 2012).

3.2. A legislação para a Inclusão no Brasil

Como em outros setores, a legislação para a inclusão no caso brasileiro não deixa muito a desejar. Desde a Constituição Federal até a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) percorremos um longo caminho de construção de um instrumental legal que assegura a promoção de uma escola inclusiva, em todos os níveis de ensino. No entanto, nosso maior desafio está na prática.

O artigo 205 da Constituição Federal traz uma noção ampla do arcabouço político e jurídico que rege a educação brasileira, ao dizer que:

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

Na mesma direção, a LDB9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) traz três artigos que são relevantes para se discutir o direito a educação por parte do alunado com NEE. No artigo 58 “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (DIRETRIZES, 1996, p. 38). Portanto, a lei prevê a Educação Especial como uma modalidade de educação voltada exclusivamente para aqueles que, porventura, enfrentem dificuldades nos processos de aprendizagem.

Quanto ao artigo 59 da mesma lei, este “garante que os sistemas de ensino assegurarão para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica” (BRASIL, 1996, p. 38). Portanto, logo se vê a previsão de um conjunto de recursos para que as crianças com NEE tenham suas necessidades atendidas.

E o artigo 60 enfatiza que:

[...] os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Deverá haver um processo de normatização das unidades de ensino quanto a organização das escolas para dar conta da educação especial, sobretudo aquelas que atuam especificamente com os estudantes da educação especial, aonde será logrado o apoio técnico e financeiro para que as mesmas continuem funcionando. De certo modo, existe nesta década uma constatação que o serviço público não conseguia suprir todas as demandas por educação especial.

Nessa mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial (2008), trata de estabelecer o processo de articulação integradora de caráter instrucional, aonde torna-se instituído:

[...] o caráter Equitativo, Inclusivo e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008, p. 18).

Deste modo, a Política Nacional de Educação Especial, enviesada pela perspectiva da Educação Inclusiva, deve dar total acompanhamento aos avanços do conhecimento e das lutas sociais, tendo em vista formular, organizar e implementar políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos.

Por sua vez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é formulado para dar auxílio aos estudantes com determinados comprometimentos, a fim de ajudar no acesso ao currículo, bem como a aperfeiçoar suas condições de inserção nos momentos de aprendizagens tanto neste espaço, quanto, também, das salas de

aula regulares. Portanto, conforme o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, no seu artigo 1º, § 1º e § 2º:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2008, p. 18).

Outra preocupação frequente em nossa legislação diz respeito à acessibilidade. Nessa direção, o Decreto nº 5.296 (2004) em seu artigo 8º define acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2005, p. 30).

Acessibilidade é, portanto, a condição necessária à inclusão, pois é ela que suprime as barreiras que impedem as crianças de estarem presentes e participarem efetivamente das atividades, espaços etc. A ideia de acessibilidade vai demandar uma série de serviços que auxiliem na condução e inserção deste público nos distintos espaços da escola. Além do mais, as barreiras também se apresentam quando não há acessibilidade no relacionamento social e pedagógico, demonstrando-se enquanto um sinal de que existe um entrave ou obstáculo nos comportamentos, nas atitudes ou no impedimento de alguém usufruir dos seus direitos, sendo nos transportes, dentro das edificações (arquitetônicas) (FERRAZ; LEITE, 2016).

O conceito de acessibilidade é a possibilidade de fazer com que qualquer pessoa utilize de qualquer serviço, com segurança e autonomia, equipamentos, estrutura, sendo uma possibilidade dentro da área urbana e rural para os sujeitos terem condições de acessarem certos serviços e espaços (SOUSA, 2018).

Quando compreendida a acessibilidade direcionada para os espaços educacionais formais, esta tem a responsabilidade de promover, em conjunto com a ação do Estado e da sociedade civil, a reformulação destas unidades de ensino para poder garantir a condição de circulação dos estudantes com NEE, bem como de preparar os professores e demais profissionais para lidarem com essas questões.

A Lei Brasileira de Inclusão, n.º 13.146/2015 vem aglutinar todos esses esforços presentes noutras legislações da área. Assim, a LBI referenda implicações para o cenário da educação inclusiva nos espaços regulares de ensino, pois se coloca enquanto premissa jurídico-política que está na contramão de uma perspectiva de sistema educacional que muitas vezes excluía a pessoa em razão das suas NEE, noutros momentos a segregou, depois passou pelo período de integração sem sentido para este público estudantil.

Atualmente, a lei em questão tem grande relevância para o tema da inclusão, haja vista que é o modelo mais adequado e que vem normatizar práticas que sejam mais alinhadas metodológica e pedagogicamente para proporcionar a introdução dos alunos com deficiência nos processos de aprendizagem e na vivência social ofertada nas escolas (FERRAZ; LEITE, 2016).

Percebe-se que existem empecilhos que estruturam, condicionam e dinamizam a dimensão de cobertura das políticas educacionais na sociedade brasileira, especialmente no tocante ao ensino público, o que deteriora e, também, inviabiliza a lei citada neste item do capítulo de se tornar efetiva e produzir resultados no curto e médio prazo (CAMARGO, 2017).

A importância que as leis voltadas para a produção da inclusão nas escolas brasileiras trazem consigo certo desafio e que muitas vezes não viabiliza a concretização dessas normativas no espaço escolar. A lei brasileira de inclusão ou o estatuto da pessoa com deficiência entrou de fato em vigor a partir de 2016, mostrando uma grande relevância por que permitiu que a escola desse conta de diferentes diversidades que contemplam a inclusão (CAMARGO, 2017).

Atualmente, observa-se cada vez mais a educação inclusiva e cada vez menos uma educação especial que mais segrega do que absorve democraticamente o público estudantil, haja vista que isso ajuda a diminuir barreiras e preconceitos que existem para o determinado do público que precisa utilizar democraticamente esses espaços (MENDES et al., 2018).

Isso representa na prática que as metodologias, espaços e materiais precisam ter a maior capacidade para dar conta das demandas de todos os alunos e pessoas que fazem uso de uma educação inclusiva.

3.3. A Inclusão e a Prática Docente

A prática docente deve abarcar todos os estudantes a fim de que se efetive como inclusiva. Nesse sentido, para que se faça um processo de ensino substancialmente inclusivo, fica evidente que é preciso reconhecer os estudantes que ali se encontram e suas NEE. Somente a partir desse reconhecimento é possível propor ações que atendam a todos (SANTIAGO, 2016).

Por outro lado, o papel dos professores é fundamental nesse sentido, mas, estes não são os únicos responsáveis pela inclusão escolar. Toda a escola assume sua responsabilidade e, somente assim é viável trilhar caminhos mais eficientes, pois isto reverbera em um processo que envolve a todos, promovendo as reais condições de inserção desse público na esfera do ensino formal, tendo como proposta uma educação inclusiva que esteja amparada nos preceitos da democracia, da liberdade e do direito à educação (ABREU; VILARDO; FERREIRA, 2020).

Neste sentido, destacamos que:

[...] cada estudante aprende de forma diferente, ou seja, processa a informação de um jeito pessoal, tem ritmo de aprendizagem diferente para assuntos (componentes curriculares, conteúdos). Então, essa diversidade que deve ser incorporado à vida da e na escola, assim como – e principalmente – deve estar na base do planejamento e no plano de aulas das atividades a serem trabalhadas pelo professor. Para ele, assumir a diferença entre os estudantes implica em adotar uma nova concepção de ensino e aprendizagem e uma nova forma de ensinar e de abordar o conteúdo curricular (FERREIRA, 2012, p.172).

Neste sentido, assumir a diversidade que existe no espaço escolar é trabalhar de forma responsável com as diferenças e saber que elas não podem gerar preconceitos nem por parte do alunado, nem por parte dos docentes. Isso implica numa visão de escola que abraça as diferenças.

Sendo assim:

Embora a criação de sistemas educacionais inclusivos depende de uma série de fatores e atores interconectados, no espaço da sala de aula, o professor tem um papel crucial na promoção de um ambiente de ensino de aprendizagem que seja inclusivo (FERREIRA, 2012, p.173).

Torna-se um desafio para a educação brasileira reformular os sistemas de ensino nas suas mais variadas dimensões, a fim de efetivar a educação inclusiva tal qual ela se configura no aparato legal brasileiro. Promover um espaço de ensino formal que seja verdadeiramente inclusivo, vai requisitar professores extremamente capacitados, comprometidos e bem-informados sobre as novas demandas educacionais, bem como as condições objetivas e estruturais para que as práticas de ensino encontrem terreno fértil. Mas, tal fato é ainda mais desafiador no âmbito da educação infantil, tendo em vista as questões ligadas ao próprio desenvolvimento dos pequeninos.

Desse modo, perspectivas que versem sobre o processo de inclusão no âmbito escolar, sobretudo na rotina da sala de aula já é uma questão polêmica, mas, quando essa dinâmica passa para o âmbito virtual com crianças pequenas não é uma tarefa fácil. É nessa questão onde se insere o debate acerca do uso das tecnologias assistivas (TA) e como fazer chegar tais recursos as crianças mais carentes e com maiores NEE, em tempos de pandemia.

Para Bersch (2017) o tema tecnologia assistiva na atualidade se torna cada vez mais necessário para que os professores do ensino comum conheçam a base mais elementar para se ter um bom desempenho docente. Portanto:

Novas realidades e novos paradigmas emergem na sociedade humana, nos dias de hoje. Uma sociedade mais permeável à diversidade questiona seus mecanismos de segregação e vislumbra novos caminhos de inclusão social da pessoa com deficiência. Este fato tem estimulado e fomentado novas pesquisas, inclusive com a apropriação dos acelerados avanços tecnológicos disponíveis na atualidade. A presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como para novas concepções e possibilidades pedagógicas (ANUNCIAÇÃO; COSTA, 2015, p. 23).

Este contexto tem incentivado e fomentado pesquisas mais abrangentes, sobretudo com a apropriação de uma dinâmica social e cultural extremamente

avançada, imprimindo este ritmo na área tecnológica das sociedades do século XXI, tornando-se algo marcante para as pessoas e para as escolas (RODRIGUES, 2016).

Por outro lado,

A pouca visibilidade dada a pessoas com deficiência no Brasil fomenta práticas preconceituosas. Infelizmente, ainda hoje é incomum ver pessoas deficientes em altos cargos, sendo representadas em mídias consumidas pela grande maioria das pessoas, como jornais, novelas, tudo isso faz com que essas pessoas sejam invisíveis à sociedade. A única maneira de vencer o preconceito é a partir do contato com o outro que é diferente e com o desenvolvimento do respeito, por meio da aplicação das competências sócio-emocionais no dia a dia escolar (RODRIGUES, 2016, p. 44).

A pouca visibilidade que o tema ainda tem demonstra a sua influência dentro dos espaços sociais, bem como nos decisórios da vida política e educacional do Brasil. Isto reforça toda uma carga preconceituosa que impede estes sujeitos de terem ascensão social, ou, pelo menos, de reconhecer sua capacidade e sua vontade de vencer, mesmo tendo grandes obstáculos para serem superados no curto, médio e longo prazo (FERRAZ; LEITE, 2016).

Deste modo, pode-se alegar que hoje se faz urgente romper com um imaginário sobre as crianças com NEE (oriundas ou não de deficiências) para que se efetuem os verdadeiros passos de um processo educacional inclusivo, que realmente trate a cada uma delas de maneira respeitável, acolhedora e responsável (FERREIRA, 2012).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de analisar, a partir de uma pesquisa amostral, as condições de inclusão em escolas da Educação Infantil da Paraíba, optamos por utilizarmos a revisão de literatura como primeira etapa do processo de investigação, pois a partir dela foi possível aprofundar o tema e, conseqüentemente identificar critérios básicos para que uma escola/creche de Educação Infantil pudesse ser considerada inclusiva. Para tanto, desenvolvemos nossos objetivos específicos nos capítulos 2 e 3 desse estudo.

No capítulo 2, buscamos compreender aspectos conceituais, legais, curriculares e didáticos que referendam a Educação Infantil no Brasil, enquanto no capítulo 3, tivemos por objetivo identificar as premissas da inclusão para a Educação Infantil e os desafios, pautados nos avanços e retrocessos que se observa na realidade brasileira.

A escolha pela revisão de literatura se fundamenta no que diz Galvão e Pereira (2014, p. 19), pois, para os autores, “a revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo de conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica”, que no nosso caso foi: quais as condições de inclusão na Educação Infantil que se verificam nas escolas paraibanas?

Nessa etapa, findo a revisão de literatura, procedemos a posterior identificação das categorias a serem analisadas na pesquisa de campo. Por meio da identificação dessas categorias, elaboramos uma lista de critérios que definem uma escola como inclusiva, que aqui nomeamos como Check-list. Essa lista, contendo todos os aspectos que a literatura e a legislação na área da inclusão e da Educação Infantil apontam como fundantes de uma proposta inclusiva, foi adotada como instrumento de coleta de dados da realidade (MANZATO; SANTOS, 2012).

Desse modo, objetivamos, a partir de uma amostra, mapear a realidade das escolas paraibanas de Educação Infantil no tocante à inclusão, tendo o olhar dos profissionais de creches e pré-escolas como principais elementos de análise. Tal coleta, em razão da pandemia provocada pelo Coronavírus, ocorreu de modo virtual. Utilizamos de nossas redes de contato de grupos online de profissionais da educação infantil que atuam na rede pública, privada ou no terceiro setor.

Nesses grupos, informamos sobre nossa pesquisa e, a partir da disponibilidade individual, enviamos o Termo de Compromisso e o Check-list, para o contato privado de cada voluntário/a, que dispôs de um tempo médio de 15 dias para devolver as respostas para nosso contato privado. Do total que se voluntariou, 50 pessoas, 45 enviaram dentro do prazo estabelecido.

De posse desses instrumentos, passamos à análise dos dados, seguindo nossa tabela de correção e análise, ambas elaboradas pelas autoras, em consonância com o referencial revisado na área da Educação Infantil e da Inclusão Escolar. Reconhecemos os limites dos resultados colhidos, sem maior interação com os sujeitos, bem como pela falta de inserção na realidade pesquisada, pois, se pudéssemos ter colhido os dados referentes ao nosso objeto de estudo, diretamente no seu ambiente natural ou da realidade onde ele ocorre, seguramente teríamos mais elementos de análise. Mas, de todo modo, dada à realidade pandêmica do Brasil foi a aproximação possível do grupo e do fenômeno pesquisado (RICHARDSON, 1999).

4.1. Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de amostragem de três ambientes gerais de pesquisa onde a Educação Infantil é ofertada: escolas públicas, escolas privadas, e ONGs (Organizações Não Governamentais), também chamado de terceiro setor. Participaram profissionais de 8 municípios paraibanos: Conde, João Pessoa, Bayeux, Sapé, Remígio, Marcação, Pedras de Fogo, Pilar, Santa Rita, por meio de profissionais da educação infantil, cujas participações foram todas virtuais.

Quanto às escolas da rede pública tivemos representantes das seguintes cidades: João Pessoa, Sapé, Conde, Marcação, Bayeux, Pedras de Fogo, Remígio e Pilar. As escolas públicas configuram-se como uma instituição social ligadas, geralmente, às prefeituras municipais, que são as responsáveis pela oferta da Educação infantil no nosso país. Do ponto de vista legal é um espaço que oferece serviços educacionais por meio do Estado a todos os cidadãos, isto financiado através de impostos pagos pela população em geral.

Quanto às escolas da rede privada podemos dizer que se configuram como empresas que ofertam educação como um serviço/produto, cujo objetivo é o lucro.

As escolas privadas não se prestam ao público em geral, mas, tão somente aqueles que podem e escolhem pagar por esse tipo de serviço. No contexto brasileiro, as escolas da rede privada, em geral, se vinculam às propostas específicas, de cunho confessional, militar, entre outros. Seguem regras da rede geral de ensino do país, estado ou município, mas, possui certas liberdades na oferta, cobrança, métodos etc. Participaram da pesquisa profissionais dos municípios seguintes: João Pessoa, Sapé, Conde, Bayeux, Santa Rita e Pilar.

Já o terceiro setor, mais reconhecido pela sigla ONG, pode ou não se ligar à oferta de serviço de cunho educacional. Algumas oferecem atividades educacionais dentro de um modelo de escolarização e outras não. Como se sabe, as ONGs vêm ocupando espaços deixados pela esfera pública, tendo em vista que não são entidades que visam o lucro, mas, oferecer apoio às comunidades ou grupos vitimadas pela exclusão, em setores que a rede pública não supre as necessidades.

Como disse Falconer (2000):

O termo terceiro setor, no uso corrente, é usado para se referir à ação social das empresas, ao trabalho voluntário de cidadãos, às organizações do poder público privatizadas na forma de fundações e "organizações sociais". Mais do que um conceito rigoroso ou um modelo solidamente fundamentado em teoria - organizacional, política ou sociológica - terceiro setor, no Brasil, é uma ideia-força, um espaço mobilizador de reflexão, de recursos e, sobretudo, de ação (FALCONER, 1999, p. 12).

Assim, em meio a tantos termos que vem sendo utilizados, terceiro setor é a expressão que vem ganhando mais aceitação, para definir as iniciativas originadas na sociedade, voltadas para a produção de bens públicos (FERNANDES, 1994). E, nessa pesquisa, participaram como representantes do terceiro setor, profissionais do município de João Pessoa.

4.2. Sujeitos da Pesquisa

Integraram nossa amostra de pesquisa, 49 profissionais de instituições de Educação Infantil que responderam e devolveram a Check-list, podendo ser categorizados da seguinte forma:

- ✓ Quanto ao gênero: 48 mulheres e 01 homem;
- ✓ Quanto à formação: 27 com graduação; 18 com especialização; 03 com mestrado e 01 com doutorado;

- ✓ Quanto à idade: entre 19 e 71 anos de idade;
- ✓ Quanto às redes de ensino: 19 da rede pública, 20 da rede privada e 10 do terceiro setor;
- ✓ Quanto à função exercida: 3 auxiliares/apoio de sala; 2 supervisores; 2 coordenadores; 02 gestores; 5 da equipe técnica; 35 professores.

4.3. Instrumento de Pesquisa

A partir da revisão de literatura, escolhemos construir um quadro conceitual com todos os aspectos ou requisitos que nos pareceram relevantes para uma proposta inclusiva de Educação Infantil. A seleção desses aspectos teve por base o referencial produzido nos capítulos de revisão de literatura(2 e 3) e por objetivo detectar os níveis de cada proposta escolar investigada no tocante à inclusão, tendo o olhar dos professores e/ou de outros profissionais da escola como especialmente importantes.

No quadro a seguir, elencamos os aspectos/categorias destacadas a partir de nossa revisão bibliográfica:

Quadro 1: Aspectos relevantes para a Educação Infantil Inclusiva.

ASPECTOS OBSERVADOS COMO RELEVANTES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA
Sobre o direito à educação das crianças pequenas.
A oferta de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças.
Formação inicial e continuada para o profissional da Educação Infantil.
Atendimento por fases: creche e pré-escola.
Fortalecimento dos vínculos metodológicos, pedagógicos e didáticos que atendam ao currículo escolar
Readequação pedagógica, didática e metodológica para que se consiga atender as demandas tecnológicas nas unidades de ensino da Educação Infantil
Conexão entre o educar e cuidar na Educação Infantil
O currículo da Educação Infantil representado em um conjunto de práticas que tem como foco articular as vivências e os saberes das crianças.
A proposta pedagógica da Educação Infantil deve prezar pela integração cognitiva, afetiva, social, física; optando por fortalecer a linguagem, os conteúdos acadêmicos; os aspectos expressivos e criativos.
Para materializar a educação inclusiva nos estabelecimentos de ensino que contemplam a Educação Infantil é preciso que o corpo docente e equipe gestora tenham a devida compreensão sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência.
Lei 13.146: “a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize atendimento especializado para o aluno com deficiência, que deve estar acompanhado por um profissional de apoio capacitado”
É fundamental que se construa e estimule permanentemente a escola enquanto um espaço

de cooperação e livre de preconceitos
A realização de adequações nas instalações é um elemento que interfere positivamente na conduta inclusiva.
O espaço físico associado com a capacidade de se desenvolver da criança.
Mediante as brincadeiras se consiga estimular o desenvolvimento global da criança, contemplando o raciocínio lógico, a capacidade de comunicação e de socialização.
A LDB e o PNE alegam que: o ambiente escolar (espaço físico) é um ponto central para promover uma educação de qualidade;
Incentivar a autoconfiança e a capacidade criativa; expor uma concepção de limites e respeito ao próximo.
A escassez de planejamento, implantação de programas especiais, a insuficiente formação de profissionais da educação, a acessibilidade, tornam-se grandes entraves para o desenvolvimento da educação inclusiva.
A inclusão deve ser tratada através de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas e nas empresas de modo que essas possam responder à diversidade.
A pessoa com deficiência não deve ser esquecida ou renegada dentro do espaço escolar, tendo em vista que isso pode prejudicar o seu rendimento escolar.
A inclusão de crianças com deficiência em uma sala convencional é importante porque é a melhor maneira de formá-las através da diversidade, como um valioso recurso educativo.
As particularidades inerentes a cada aluno devem respeitar a sua forma de aprender dentro do espaço formal, com base nos currículos de cada série, onde o docente tenha condições profissionais e habilidades na prática de ensino que o gabarite a entender e agir especificamente a partir de cada forma de aprendizado.
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi formulado para dar auxílio aos estudantes com deficiência, a fim de ajudar no acesso ao currículo e inseri-los nos momentos de aprendizagens neste espaço e nas salas de aula regulares
A Lei Brasileira de Inclusão, n.º 13.146/2015 permitiu que a escola desse conta de diferentes diversidades que contemplam a inclusão de pessoas com deficiência.
A execução das aulas inclusivas leva em conta todo o suporte metodológico que se proporciona ao alunado, tal qual é deferido nas dinâmicas de aprendizagem, independente da sua condição física e intelectual.
Os desafios da inclusão escolar centram-se em uma legislação atuante que assegure as pessoas com deficiência “o pleno desenvolvimento em uma escola regular.
O apoio governamental deficitário, pois nem sempre acontece nas realidades das unidades de ensino do modo como foi idealizado e apresentado nas diversas legislações.
O bullying na escola com pessoas com deficiência e a pouca visibilidade que o tema ainda tem dentro dos espaços sociais, bem como nos decisórios da vida política e educacional.

Fonte: Dados da autora.

A partir desses aspectos, passamos ao estudo minucioso de cada um deles, e a partir daí, identificamos algumas categorias de análise que foram utilizadas na elaboração de um “Check-list”, organizadas em 4 seções:

Seção 1 - No tocante à legislação brasileira para a Educação Infantil;

Seção 2 – No tocante ao currículo e à prática pedagógica na Educação Infantil;

Seção 3 – No tocante à proposta pedagógica;

Seção 4 – No tocante ao espaço físico.

O Check-list foi construído especificamente para os objetivos desse estudo, ou seja, com o intuito de identificar práticas docentes inclusivas em educação infantil, a partir das respostas dadas ao documento, obedecendo determinada classificação em termos quantitativos e qualitativos.

Quadro 2: Check-list da Educação Infantil Inclusiva.

CATEGORIAS DE ANÁLISE		SIM	NÃO	NÃO SEI
Seção I	No tocante à legislação brasileira para Educação Infantil, você considera que sua escola:			
01	Assegura o direito à educação das crianças pequenas.			
02	Oferece quantitativo de vagas compatível com a estrutura escolar.			
03	Oferece uma educação de qualidade.			
04	Oferece formação continuada para os profissionais da escola			
05	Conta com profissionais capacitados e formação compatível.			
06	Atende as diretrizes nacionais para esse nível de ensino.			
Seção II	No tocante ao Currículo e à Prática Pedagógica na Educação Infantil, você considera que sua escola:			
01	Tem uma proposta pedagógica e didática direcionada às crianças pequenas.			
02	Integra diversas áreas: cognitiva, afetiva, social, física etc.			
03	Realiza avaliação da aprendizagem.			
04	Conecta o educar e o cuidar.			
05	Faz uso de vivências junto às crianças.			
06	Faz uso de jogos.			
07	Estimula o movimento.			
08	Estimula a brincadeira, a criatividade e a imaginação.			
09	Estimula a socialização.			
10	Faz planejamento coletivo.			
11	Prepara material didático próprio.			
Seção III	No tocante à proposta pedagógica inclusiva na Educação Infantil, você considera que sua escola:			
01	Faz adequações didáticas e metodológicas, quando necessário.			
02	Estimula as diferentes linguagens.			
03	Respeita os diferentes modos de aprender das crianças.			
04	Inclui crianças com deficiência, distúrbios e outras NEEs.			
05	Oferece apoio pedagógico especializado para os estudantes que dele necessitam.			
06	Estimula a cooperação entre todos.			

07	Possui estrutura física acessível.			
08	Adapta material didático, quando necessário.			
09	Adapta atividade, quando necessário.			
Seção IV	No tocante ao espaço físico, você considera que sua escola:			
01	Possui espaço físico adequado ao desenvolvimento da criança.			
02	Tem espaço para brincadeira.			
03	Possui banheiro adaptado.			
04	Possui salas e ambientes acessíveis.			

Fonte: material elaborado pela autora.

Para análise dos resultados coletados a partir do check-list, elaboramos uma tabela de correção, ponderando o tipo de respostas dadas (SIM – NÃO – NÃO SEI), e consideramos para os objetivos desse estudo, a seguinte classificação:

Quadro 3: Tabela de correção.

As respostas do tipo SIM apontam na direção de uma proposta inclusiva em Educação Infantil.
As respostas do tipo NÃO apontam um distanciamento da proposta inclusiva em Educação Infantil.
As respostas do tipo NÃO SEI apontam um desconhecimento da proposta inclusiva em Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, para os objetivos aqui pretendidos, classificamos o quantitativo de respostas do tipo SIM, entendendo que elas indicam, dentro do check-list, a confirmação de que a instituição possui os requisitos necessários para a inclusão na Educação Infantil. Então, elaboramos uma tabela de pontuação para classificar os check-list respondidos pelos profissionais, a partir da seguinte tabela:

Quadro 4: Tabela de pontuação.

Entre 26-30 respostas do tipo SIM = Proposta inclusiva consolidada.
Entre 20-24 respostas do tipo SIM = Proposta inclusiva em construção.
Entre 15-19 respostas do tipo SIM = Proposta inclusiva inconsistente.
Abaixo de 15 respostas do tipo SIM = Proposta não inclusiva.

Fonte: elaborada pela autora.

4.4. Análise dos Dados

Na análise dos dados utilizamos a tabela de pontuação como principal recurso, procedendo a quantificação das respostas do tipo SIM e tecendo considerações sobre seus significados. Também referendamos nossa análise com base na literatura na área. Portanto, essa fase do trabalho monográfico concentrou-se na análise dos check-list respondidos voluntariamente pelos profissionais da escola de Educação Infantil da rede pública, rede privada e terceiro setor, os quais analisaremos por segmento e, posteriormente, de modo geral.

4.4.1. Respostas da Rede Pública

Da rede pública, participaram 19 profissionais de 7 municípios diferentes, conforme se verifica no quadro a seguir, onde também destacamos aspectos ligados à formação, à faixa etária e à atuação.

Quadro 5: Profissionais da Rede Pública

MUNICÍPIO	QUANTIDADE	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
Bayeux	02	43-53	Magistério Especialização	Professores.
Conde	01	44	Mestrado	Professor.
Sapé	03	33-34	Graduação	Professores
Marcação	02	33-39	Graduação	Professores.
João Pessoa	03	22-53	Graduação Especialização	Professores.
Remígio	06	33-43	Graduação; Especialização; Mestrado.	04 Professores, 01 Ajudante de sala, 01 Monitor de creche.
Pedras de Fogo	02	38	Graduação	Professora
			TOTAL	19

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisar as 19 respostas dadas pelos profissionais da rede pública, contabilizarmos as respostas do tipo SIM e compararmos com a tabela de correção, observamos o seguinte resultado:

Quadro 6: Resultados Rede Pública.

PROPOSTA INCLUSIVA CONSOLIDADA	PROPOSTA INCLUSIVA EM CONSTRUÇÃO	PROPOSTA INCLUSIVA INCONSISTENTE	PROPOSTA NÃO INCLUSIVA
13	05	01	0

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tais resultados revelam que 68,42% da nossa amostra relativa à rede pública considera que sua instituição já tem uma proposta inclusiva consolidada, enquanto 26,31% consideram que a proposta inclusiva está em construção e 5,26% que a proposta é inconsistente. Portanto, os resultados demonstram que a maioria dos profissionais tem uma visão da rede pública muito positiva da inclusão em suas respectivas instituições, indicando que a rede pública paraibana, sob os aspectos legais, curriculares, da prática e do espaço físico atendem, na sua maioria, ao que se considera como uma proposta inclusiva consolidada.

4.4.2. Respostas da Rede Privada

Da rede privada, participaram 20 profissionais de 8 municípios diferentes, conforme se verifica no quadro a seguir, onde também destacamos aspectos ligados à formação, à faixa etária e à atuação.

Quadro 7: Profissionais da Rede Privada.

MUNICÍPIO	QUANTIDADE	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
Bayeux	10	19-45	Graduação	Professores; Coordenadores; Supervisores.
Conde	02	37-39	Graduação, Especialização.	Professores.
Sapé	02	24-36	Graduação; Especialização.	Professores; Secretária.
Santa Rita	01	46	Especialização.	Professor.
João Pessoa	02	24-38	Graduação; Especialização.	Professores.
Remígio	01	28	Graduação.	Professora.
Pedras de Fogo	01	26	Graduação; Especialização.	Professora.
Pilar	01	38	Graduação.	Professora.
			TOTAL	20

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisar as 20 respostas dadas pelos profissionais da rede privada, contabilizarmos as respostas do tipo SIM e compararmos com a tabela de correção, observamos o seguinte resultado:

Quadro 8: Resultados da Rede Privada

PROPOSTA INCLUSIVA CONSOLIDADA	PROPOSTA INCLUSIVA EM CONSTRUÇÃO	PROPOSTA INCLUSIVA INCONSISTENTE	PROPOSTA NÃO INCLUSIVA
17	02	03	0

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tais resultados revelam que 85% da nossa amostra relativa à rede privada considera que sua instituição já tem uma proposta inclusiva consolidada, enquanto apenas 10% consideram que a proposta inclusiva está em construção e 15% que a proposta é inconsistente. Portanto, os resultados demonstram que a maioria absoluta dos profissionais tem uma visão da rede privada muito positiva da inclusão em suas respectivas instituições, indicando que a rede privada de diferentes municípios paraibano, sob os aspectos legais, curriculares, da prática e do espaço físico atendem— segundo os profissionais da nossa amostra - ao que é prescrito pela legislação brasileira e ao que é defendido pela literatura na área.

Destacamos, ainda, que as respostas do tipo “inconsistente” foram dadas por profissionais dos municípios de João Pessoa e Bayeux, o que chama nossa atenção, pois, podemos inferir duas hipóteses: que as instituições desses profissionais diferem muito da realidade da maioria do município ou esses profissionais podem ter maior nível crítico ao analisar suas realidades. De todo modo, ficam as dúvidas, pois, que na atual conjuntura não nos é dada a condição de complementar essa pesquisa com observações in loco.

4.4.3. Respostas do Terceiro Setor

Do terceiro setor participaram 10 profissionais do município de João Pessoa, conforme se verifica no quadro a seguir, onde também destacamos aspectos ligados à formação, à faixa etária e à atuação.

Quadro 9: Profissionais do Terceiro Setor

MUNICÍPIO	QUANTIDADE	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
João Pessoa	10	24-71	Graduação; Especialização; Mestrado; Doutorado.	Professores; Equipe técnica; gestor.
			TOTAL	10

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao analisar as 10 respostas dadas pelas profissionais do terceiro setor, contabilizarmos as respostas do tipo SIM e compararmos com a tabela de correção, observamos o seguinte resultado:

Quadro 10: Resultados do Terceiro setor.

PROPOSTA INCLUSIVA CONSOLIDADA	PROPOSTA INCLUSIVA EM CONSTRUÇÃO	PROPOSTA INCLUSIVA INCONSISTENTE	PROPOSTA NÃO INCLUSIVA
09	01	0	0

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tais resultados revelam que 90% da nossa amostra relativa ao terceiro setor considera que sua instituição já tem uma proposta inclusiva consolidada, enquanto apenas 10% consideram que a proposta inclusiva está em construção. Nenhum considera a proposta inconsistente ou não inclusiva. Portanto, os resultados demonstram que a maioria dos profissionais da amostra relativa ao terceiro setor, tem uma visão bastante positiva da inclusão em sua respectiva instituição, o que pode indicar, de fato, que a realidade seja satisfatória sob os aspectos legais, curriculares, da prática e do espaço físico, atendendo ao que é prescrito pela legislação brasileira e ao que é defendido pela literatura na área.

4.4.4. Análise Geral

Ao compararmos os três segmentos: rede privada, rede pública e terceiro setor, alguns aspectos chamaram nossa atenção, o que passaremos a destacar:

- ✓ Todas as redes indicam que a Paraíba tem uma proposta inclusiva consolidada nas instituições de Educação Infantil;

- ✓ Os melhores resultados se verificam no Terceiro Setor, seguida da Rede Privada e, por fim, a Rede Pública;
- ✓ As maiores qualificações em termos de formação profissional estão no terceiro setor;
- ✓ Em nenhum grupo, obtivemos respostas que considerassem a proposta da instituição de Educação Infantil “não inclusiva”;
- ✓ Somente os municípios de João Pessoa e Bayeux indicam a existência de propostas inclusivas inconsistentes;
- ✓ Os profissionais mais velhos em atuação se encontram no terceiro setor;
- ✓ Apenas 2,04% dos profissionais participantes da pesquisa são do sexo masculino;
- ✓ O maior quantitativo de participantes foi oriundo da rede privada;
- ✓ As formações mais elevadas estão no terceiro setor.

Como já consideramos anteriormente, a pesquisa se baseou em dados coletados virtualmente, por meio de instrumento check-list, o que não permitiu maiores aprofundamentos e discussões com os participantes da pesquisa, nem inserção nos campos de pesquisa. Portanto, é possível que os resultados encontrados não sejam suficientes claros para validar a existência de uma proposta realmente inclusiva consolidada na Paraíba. Mas, para os objetivos aqui pretendidos, indicam a visão dos profissionais da Educação Infantil sobre a inclusão na educação infantil, o que já é bastante importante para as reflexões na área, pois indicam que esses profissionais veem a realidade atendendo ao que preceitua a legislação brasileira vigente, bem como a literatura na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo analisar- a partir de uma pesquisa amostral, as condições de inclusão em escolas da Educação Infantil da Paraíba. Para tanto, optamos por utilizar num primeiro momento, a revisão de literatura, e, num segundo, uma pesquisa de campo, por meio de instrumentos digitais.

Na primeira etapa do processo de investigação, ou seja, na revisão de literatura, conseguimos responder aos nossos objetivos específicos: de compreender aspectos conceituais, legais, curriculares e didáticos que referendam a Educação Infantil no Brasil, bem como de identificar as premissas da inclusão para a Educação Infantil.

Nessa direção, para alcançarmos o terceiro objetivo específico, ou seja, de mapear a realidade das escolas paraibanas a partir do olhar dos profissionais de creches e pré-escolas, optamos pela elaboração de um instrumento específico, que convençionamos chamar de check-list.

Sem nenhuma dúvida, o caminho teórico-metodológico escolhido, permitiu que aprofundássemos nosso conhecimento na área e encontrássemos os subsídios teóricos para eleger os critérios/categorias básicas para identificar se uma escola/creche de Educação Infantil pudesse ser considerada inclusiva.

Perseguimos ao longo da pesquisa responder a pergunta: quais as condições de inclusão na Educação Infantil que se verificam nas escolas paraibanas? E, agora, finalizando esse estudo, concluímos que, segundo os profissionais sujeitos da pesquisa, 80% do quantitativo geral, consideram que as escolas paraibanas já consolidaram um modelo inclusivo na Educação Infantil.

Tal resultado nos leva a refletir que a visão desses profissionais pode estar diretamente vinculada aos critérios propostas na check-list, evidenciando a realidade, o que nos parece muito bom. Mas, por outro lado, pode também indicar fragilidades no entendimento do que indica cada um dos critérios apontados no instrumento.

O trabalho foi importante porque nos ajudou a compreender o quanto o currículo e a prática pedagógica devem estar interligados dentro da modalidade da Educação Infantil, pois isto a torna mais eficiente e responsável com o

desenvolvimento da aprendizagem do público em questão. Mas, o maior desafio é torná-la acessível a todos, independente de suas condições.

Não temos certeza se as respostas dadas pelos participantes tiveram esse olhar cauteloso a respeito de cada seção, se há clareza sobre os reais significados de cada item apresentado e, portanto, do que seja a inclusão na educação infantil. Mas, estamos seguros de que buscamos construir os parâmetros necessários e condensá-los de modo mais objetivo e claro possível, para que a pesquisa trouxesse elementos para a análise da realidade.

Por outro lado, compreendemos que os tempos pandêmicos impõem certos limites ao nosso fazer. Estamos todos e todas num processo de reaprendizagem. Mas, se de fato, as respostas traduzem a realidade das escolas paraibanas, é certo que as propostas pedagógicas precisam ser mantidas, e no momento atual, adaptadas ao modo remoto, para que nenhuma criança seja prejudicada nas suas oportunidades de aprender e se desenvolver.

O processo de inclusão educacional das crianças pequenas exige muito mais dos ambientes e do currículo, pois, as diferenças, dificuldades ou deficiências no quesito físico, intelectual ou sensorial, bem como as NEE que daí advém não podem ser negligenciadas. As instituições paraibanas que têm a inclusão consolidada devem continuar garantindo o acolhimento, a socialização e a aprendizagem, tanto quanto possível, inclusive no modelo remoto.

Ao percebermos quanto o espaço físico escolar é de extrema importância para o desenvolvimento da Educação Infantil, nos preocupamos com a realidade de inúmeras crianças que se encontram fora da escola, em razão da pandemia. Sabemos que as redes privadas já retomaram suas atividades, especialmente na educação infantil, mas, o mesmo não ocorreu com a rede pública. Então, entendemos que para crianças com NEE é possível que se observe lacunas importantes na sua formação.

Sem sombra de dúvida, a Educação Infantil será potencialmente atingida pelo cenário causado pela Covid-19, uma vez que é muito difícil manter o nível de oferta de atividades, trocas etc., no modo remoto ou híbrido. As escolas precisarão se reinventar e os profissionais junto com ela. Essa excepcionalidade que se evidencia na realidade educacional, marcada, por exemplo, pelo distanciamento entre professores e alunos e entre as próprias crianças impactam o desenvolvimento social, emocional etc., em alguma medida.

Para tanto, os professores e as unidades de ensino precisam urgentemente se adequarem a essa nova realidade, fazendo o uso de forma responsável dos instrumentos e aparatos tecnológicos para lidar com o distanciamento físico, social e escolar por meio de uma aproximação virtual.

REFERÊNCIAS

AMBIENTE-EDUCAÇÃO, Grupo. Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à educação infantil. **Brasília: MEC**, p. 3, 2004.

ABREU, Tania Paim Caldas de; VILARDO, Maria Aglaé Tedesco; FERREIRA, Aldo Pacheco. Acesso das pessoas com deficiência mental aos direitos e garantias previstos na Lei Brasileira de Inclusão por meio do Sistema Único de Assistência Social. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, p. 190-206, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/W3wFYpZGS6cyJhLvYkSQ8C/abstract/?lang=pt>> Data de acesso: 08/9/2020.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**, São Paulo, v. 6, p. 69-96, 2016. Disponível em: < <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90>> Data de acesso: 18/9/2020.

AMOEDO, Francisca Keila De Freitas; Araújo, Marcos Caetano; GOMES, Natanael. Educação científica o desafio de ensinar cientificamente no contexto educacional infantil. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Amazonas, v.4, p. 45-55, 2016. Disponível em: < <https://cev.org.br/tags/educacao-fisica>> Data de acesso: 12/1/2021.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Da investigação às práticas**, v. 3, p. 60-76, 2012.

ANUNCIAÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme; COSTA, Maria Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. Educação infantil e práticas pedagógicas para o aluno com Síndrome de Down: O enfoque no desenvolvimento motor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru – SP, v. 21, n. 2, p. 229-244, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JkgBMGTTg5kmw65ccmKtTVG/?lang=pt>> Data de acesso: 13/1/2021.

ANTUNES, Ana P.; FARIA, Catarina P. A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal. **Indagatio Didactica**, Aveiro – Portugal, v. 5, n. 2, p. 474-488, 2013. Disponível em: < <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4388>> Data de acesso: 15/12/2020.

ALERALO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, São Paulo, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>> Data de acesso: 11/11/2020.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Rio de Janeiro: Artmed Editora, 2016.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, 2017.

Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/65259>> Data de acesso: 20/2/2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Rio de Janeiro: Artmed Editora, 2009.

BARRETO, Ângela Rabelo. *Salto para o futuro – Edição especial Matrícula na Educação Infantil: Desafios e encaminhamentos*. **Ano XXII – Boletim 8**, São Paulo, v. 4. p. 10-18, 2012. Disponível em:

<<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12040508->> Data de acesso: 13/10/2020.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. **Mediação**, Natal, v.19, n.3, p. 44-54, 2013. Disponível em: < <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/772>> Data de acesso: 14/3/2021.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. **CEDI**, Porto Alegre, v. 21, n.10, p. 10-17, 2008. Disponível em: < https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf> Data de acesso: 14/2/2021.

BRASIL, Constituição Federal do. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf> Data de acesso: 20/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial / MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. _____. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial / MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da educação. **Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasil: Ed. do Planalto, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 15 de março de 2021.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 43, 2015. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>> Data de acesso: 22/12/2020.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf> Data de acesso: 15/4/2021.

BRASIL. **LDB/Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Portal MEC, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Data de acesso: 10/4/2021.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM) POSSIBILIDADES. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480/0>> Data de acesso: 23/1/2021.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt>> Data de acesso: 16/3/2021.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Presidente Prudente, v. 5, n7, p. 81-95, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124965> > Data de acesso: 24/5/2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 30-40, 2016. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949>> Data de acesso: 30/1/2021.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** São Paulo: Artmed Editora, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: < <http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>> Data de acesso: 19/3/2021.

DENARI, Fátima Elisabeth. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista@ mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 133-148, 2018. Disponível em: < <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/587>> Data de acesso: 29/5/2021.

FALCIANO, Bruno Tovar; DOS SANTOS, Edson Cordeiro; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na

Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 880-906, 2016. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/4021>> Data de acesso: 21/12/2020.

FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, Glauber Salomão. A presunção de capacidade civil da pessoa com deficiência na Lei Brasileira de Inclusão. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 7, n. 13, p. 99-117, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/303>> Data de acesso: 30/3/2021.

FERREIRA, Windiz Brazão. **Educação Inclusiva**. IN ____ COSTA, Marcus Joelby Bezerra; RAMOS, Melissa Gusmão (Organizadores). **Diversidade e direitos humanos na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

FERREIRA, Ângela Maria Soares. Educação Infantil: **Creches Período Integral**. São Paulo: Ática, 2015.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. São Paulo: Saraiva Editora, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Direito à educação infantil no contexto da obrigatoriedade de matrícula escolar na pré-escola. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 100-115, 2016. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1726>> Data de acesso: 18/5/2021.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, Campinas, v. 17, n. 30, p. 130-150, 2015. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135352>> Data de acesso: 28/3/2021.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Ceará: Penso Editora, 2017.

KUHLMANN JR, Moysés. A educação infantil no século XX. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Rio de Janeiro, v. 3, n.5, p. 182-193, 2012. Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/citations?user=641B4VIAAAAJ&hl=pt-BR>> Data de acesso: 27/2/2021.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 40-57, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>> Data de acesso: 14/5/2021.

LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, Laura Ceretta. **Proposta de enriquecimento curricular para professores do ensino regular: Um caminho para inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação.** São Paulo: Ed. Vozes, 2018.

LIMA et al., Adriana Rosado Maia de. **Serviço Social e educação: considerações sobre o trabalho profissional no contexto da covid-19.** CRESS/PB, João Pessoa, 13ª região, 2020. Disponível em: < <http://cresspb.org.br/2012/wp-content/uploads/2019/02/PLANO-DE-METAS-2018-1.pdf>> Data de acesso: 14/5/2021.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; BOMFIM, Helder Freitas do. COVID-19 NO BRASIL: o que se espera para população subalternizada?. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, Vitória, v. 2, p. 01-10, 2020. Disponível em: < <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8189>> Data de acesso: 18/5/2021.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** Santa Catarina. Departamento de Ciência de Computação e Estatística–Universidade de Santa Catarina, 2012.

MENDES, Fabiana Consul; SAMPAIO, José Trigueiro; RODRIGUES, Mateus Belo. LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO. **Seminário de Gestão e Tecnologia**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-62, 2018. Disponível em: < https://equalweb.com.br/?gclid=CjwKCAjw87SHBhBiEiwAukSeUfE2ef64T3ns_YNfmiL_0clGsoGHjdM5Ocq9BQ5Tahoi0IWLrlsccRoCgSQQAvD_BwE> Data de acesso: 20/12/2020.

MELLO, André da Silva; FAGUNDES, Flavio Cesário; FRANCA, Marcio Souza. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Pinheiros – SP, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC.html?gclid=CjwKCAjw87SHBhBiEiwAukSeUQmuuxueCcwWvHWurJ-KDuJGF32AlwAWVqFSW-DnTAoVScAO5-w_KRoCzOIQAvD_BwE Data de acesso: 21/5/2021.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: < <https://www.google.com.br/search?q=NETO%2C+Antenor+de+Oliveira+Silva.+Educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva%3A+uma+escola+para+todos.+Revista+Educa%C3%A7%C3%A3o>> Data de acesso: 30/3/2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Revista Educação Especial**, Pinheiros – SP, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: < https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao-inclusiva/?gclid=CjwKCAjw87SHBhBiEiwAukSeUU3RLsZaU4HAaggIB7xjrOF8Wn9W8HoGaQqXowX2p_00Q6fbGJ8sl_hoCmY4QAvD_BwE> Data de acesso: 27/5/2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica**. IN _____ SANTOS, Marlene Oliveira dos Santos; Ribeiro, Maria Izabel Souza (organizadoras). **Educação infantil: os desafios estão postos: e o que estamos falando?** Salvador: Soffset, 2014.

ROCHA, E. N. **Educação Infantil do campo: semeando direitos, colhendo cidadania**. Brasília, DF: CONTAG, 2020.

RODRIGUES, Irene Elias. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2016.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Organização e uso dos espaços e ambientes em instituições de educação infantil do Proinfância**. IN _____ SANTOS, Marlene Oliveira dos Santos; Ribeiro, Maria Izabel Souza (organizadoras). **Educação infantil: os desafios estão postos: e o que estamos falando?** Salvador: Soffset, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Curitiba: Penso Editora, 2013.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Roraima – RR, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020. Disponível em: < <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>> Data de acesso: 05/1/2021.

SOUSA, Marckson Roberto Ferreira. O acesso a informações e a contribuição da arquitetura da informação, usabilidade e acessibilidade. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**. Curitiba – PR, Vol. 8, No 1 (2013), v. 24, n. 2, 2018. Disponível em: < <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/91339>> Data de acesso: 20/1/2021.

VITALINO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru-SP, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/abstract/?lang=pt>> Data de acesso: 13/03/2021.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de; CARVALHO; George; NAVIS; Carlos Medeiros. **Judicialização de políticas públicas para a educação infantil**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Rio de Janeiro: Artmed Editora, 2009.

ZERBATO, Ana Paula; FACINI, Teresa Sampaio; PALER MO, Marcus dos Santos. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**:

potencialidades e limites de uma formação colaborativa. **Educar em Revista**, São Carlos – SP, n. 66, p. 149-166, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>> Data de acesso: 30/3/2021.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, São Carlos – SP, n. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>> Data de acesso: 02/4/2021.

ANEXOS

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre os desafios da educação infantil para inclusão das crianças com deficiência e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Roseanni Gomes de Sousa Araújo, aluna do Curso de graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

O objetivo do estudo é identificar práticas inclusivas em Educação Infantil no contexto paraibano. Para tanto, solicitamos a sua colaboração para responder nossa checklist, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece nenhum risco e esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador(a) Responsável:
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar
para a pesquisadora Roseanni Gomes de Sousa Araújo
Telefone: 83 98819-4493

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

INICIAIS: _____

IDADE: _____

FUNÇÃO: () PROFESSOR/A () OUTRO:

FORMAÇÃO: () GRADUAÇÃO () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO

() DOUTORADO

CURSO: _____

ESCOLA: () REDE PÚBLICA () REDE PRIVADA () TERCEIRO SETOR

CHECK LIST: EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO

CATEGORIAS DE ANÁLISE				
Seção I	No tocante à legislação brasileira para Educação Infantil, você considera que sua escola:	SIM	NÃO	NÃO SEI
01	Assegura o direito à educação das crianças pequenas.			
02	Oferece quantitativo de vagas compatível com a estrutura escolar.			
03	Oferece uma educação de qualidade.			
04	Oferece formação continuada para os profissionais da escola			
05	Conta com profissionais capacitados e formação compatível.			
06	Atende as diretrizes nacionais para esse nível de ensino.			
Seção II	No tocante ao Currículo e à Prática Pedagógica na Educação Infantil, você considera que sua escola:			
01	Tem uma proposta pedagógica e didática direcionada às crianças pequenas.			
02	Integra diversas áreas: cognitiva, afetiva, social, física etc.			
03	Realiza avaliação da aprendizagem.			
04	Conecta o educar e o cuidar.			
05	Faz uso de vivências junto às crianças.			
06	Faz uso de jogos.			
07	Estimula o movimento.			
08	Estimula a brincadeira, a criatividade e a imaginação.			
09	Estimula a socialização.			
10	Faz planejamento coletivo.			
11	Prepara material didático próprio.			
Seção III	No tocante à proposta pedagógica inclusiva na Educação Infantil, você considera que sua escola:			
01	Faz adequações didáticas e metodológicas, quando necessário.			
02	Estimula as diferentes linguagens.			
03	Respeita os diferentes modos de aprender das crianças.			
04	Inclui crianças com deficiência, distúrbios e outras NEEs.			

05	Oferece apoio pedagógico especializado para os estudantes que dele necessitam.			
06	Estimula a cooperação entre todos.			
07	Possui estrutura física acessível.			
08	Adapta material didático, quando necessário.			
09	Adapta atividade, quando necessário.			
Seção IV	No tocante ao espaço físico, você considera que sua escola:			
01	Possui espaço físico adequado ao desenvolvimento da criança.			
02	Tem espaço para brincadeira.			
03	Possui banheiro adaptado.			
04	Possui salas e ambientes acessíveis.			