

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE
DISSERTAÇÕES E TESES NO PERÍODO DE 2005 A 2023**

**TRAINING OF EARLY EDUCATION TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF
INCLUSIVE EDUCATION: A BIBLIOGRAPHICAL STUDY OF DISSERTATIONS
AND THESES FROM 2005 TO 2023**

Jaine Maiara Oliveira Ferreira¹

Alessandra Miranda Mendes Soares²

RESUMO

O estudo acerca da formação de professores na educação inclusiva se faz necessário para contemplar a diversidade de pessoas, seja no contexto cultural, religioso, político, socioeconômico, com ou sem deficiência, e demais marcadores sociais. É importante salientar que, apesar da educação inclusiva ser temática na maioria das escolas, é pouco discutida como um lugar para todos/as/es. Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica a respeito da formação continuada de professores da educação infantil, no âmbito da educação inclusiva. O objetivo principal é analisar os fatores que contribuem para o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação infantil a partir da formação continuada. Os conceitos e discussões apresentados foram construídos através de Vygotsky (1989); Piaget (1973); Padilha (2013); Constituição Federal (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Base Comum Curricular (Brasil, 2018); Declaração de Salamanca (Espanha, 1994); Tardif (2013) e Zabala (1998). A pesquisa bibliográfica foi construída por meio do banco de teses e dissertações CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a partir dos seguintes descritores: formação de professores; educação infantil e educação inclusiva. Foram analisados 23 trabalhos, sendo 11 teses, 8 dissertações, 2 doutorado em educação e 2 mestrado, no período de 2005 a 2023. A análise dos dados foi fundamentada em Strauss e Corbin (2008), de onde emergiram categorias de análise; tais dados foram identificados e agrupados. Foi realizada a leitura dos resumos e conclusões dos trabalhos selecionados, indicando como resultado três categorias: implementação de políticas públicas de inclusão; práticas pedagógicas inclusivas; e formação continuada: desafios e possibilidades; que contribuem para a disseminação de conhecimentos e mudança de paradigmas, garantindo acesso e participação da criança na escola, independentemente de sua singularidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Formação Continuada e Práticas.

ABSTRAT

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semiárido (Campus Angicos). E-mail: (jaine.ferreira@alunos.ufersa.edu.br)

² Professora Orientadora, Universidade Federal Rural do Semiárido (Campus Angicos). E-mail: (alessandrasoares@ufersa.edu.br)

The study of teacher training in inclusive education is necessary to respond to the diversity of people, whether they are in the cultural, religious, political, socioeconomic context, with or without disabilities and other social markers. It is important to highlight that although inclusive education is a topic in most schools, little is discussed about an inclusive school, that is, a school for all. This study is characterized by bibliographical research regarding the continued training of early childhood education teachers within the scope of inclusive education. The main objective is to analyze the factors that contribute to the development of inclusive practices in early childhood education based on continued training. The concepts and discussions presented were constructed through Vygotsky (1989), Piaget (1973), Padilha (2013), Federal Constitution (BRAZIL, 1988) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, Law nº 9,394/1996), and the National Education Plan (PNE), Common Curricular Base (BNCC) 2018, Declaration of Salamanca (1994), Tardif (2013) and Zabala (1998). The bibliographical research was constructed through the database of theses and dissertations CAPES - Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel using the following words: teacher training; early childhood education and inclusive education. 23 works were analyzed, 11 theses, 8 dissertations, 2 doctorates in education and 2 master's degrees, from 2005 to 2023. Data analysis was based on grounded theory according to Strauss and Corbin (2008) in which the categories of analysis emerge from the data, for which the data were identified and grouped. The summaries and conclusions of the identified works were read and the categories were mapped from the data. As for the results, three categories emerged, namely: implementation of public inclusion policies; inclusive pedagogical practices, continued training: challenges and possibilities, which contribute to the dissemination of knowledge and changes in paradigms to guarantee children's access, participation and knowledge at school regardless of their present singularity.

Keywords: Inclusive Education; Child education; Continuing Training and Practices.

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais se ampliam as exigências de qualificação e formação continuada de professores que atendam às necessidades educacionais, bem como as demandas para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, o papel docente requer novos saberes que possam garantir melhorias e contribuições para a aprendizagem de todos. Segundo Vygotsky (1989) a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem, por meio da interação. Além disso, torna-se fundamental o trabalho colaborativo com apoio da comunidade escolar, em especial do núcleo familiar, e dos educadores que dominem estratégias pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento dos (as) estudantes.

Nas últimas décadas de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p, 36) no que se refere a educação da criança a destaca que “vem se consolidando, na

educação infantil a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”.

No entanto é na educação infantil e através das experiências proporcionados a partir das metodologias pedagógicas e da participação da família, em que a criança traz conhecimentos prévios e consolidam sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades em diversas áreas cognitivas. Sendo assim a educação infantil é educação que se faz presente nos primeiros anos a partir de estratégias pedagógicas que garantam estímulos para que a criança se desenvolva através de brincadeira e de sua ludicidade. Como reafirma a BNCC (Brasil, 2018. p.36) que têm o objetivo de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”

Durante minha experiência como professora e estagiária na rede pública e privada, e bolsista da residência pedagógica com crianças atípicas, tive muitas dúvidas em relação às aulas que promovessem inclusão, e que ao mesmo tempo, dessem resultado no desenvolvimento cognitivo, principalmente na interação social. Confesso que tais desafios mesuscitaram diversos questionamentos sobre formação continuada, práticas inclusivas, e como garantir o direito à educação das pessoas com deficiência na complexidade da sala de aula. A principal motivação vem a partir da busca, enquanto educadora, de novas estratégias pedagógicas que incluíssem os alunos em diversas atividades, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas competências cognitivas.

A primeira infância compreende os anos e meses nos quais as crianças desenvolvem sua motricidade, relações sociais e afetivas. O aluno que constrói suas habilidades cognitivas através de estímulos apresenta melhor desempenho em diferentes atividades e situações, tornando perceptíveis suas ações e práticas através dos anos e desenvolvendo a autonomia. De acordo com Piaget (1973) a educação e a ludicidade devem se unir para que haja uma concretização do aprendizado escolar. O educador precisa estar sempre observando as aptidões desenvolvidas e quais ainda precisam ser revistas e estimuladas em sala de aula. As crianças com deficiência não são diferentes, ademais é necessário garantir seu acesso ao conhecimento a partir de metodologias e tecnologias assistivas. É relevante a existência de redes de apoio multiprofissional para sua estimulação precoce e garantia de desenvolvimento.

Minha experiência nos grupos de pesquisa e extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagens (EDUCLIN), na linha de pesquisa História, Currículo e Diversidade na Infância (HCDI), e no projeto de pesquisa Saberes e Práticas dos Povos Negros e Quilombolas nos Materiais Literários existentes nas escolas de Ensino Fundamental de

Angicos contribuiu para pensar a infância na educação inclusiva, principalmente quando cursei os componentes curriculares Educação Especial e Inclusiva, Práticas Integrativas III e Libras, durante os anos 2022 e 2023. Com a elaboração de planos de desenvolvimento individual (PDI), planejamento de aulas com atividades colaborativas de alunos com deficiência e o auxílio dos pais permitiram a construção de práticas pedagógicas inclusivas e a elaboração de relatórios parciais e finais, além de promover efetivamente diferentes suportes (tecnologias assistivas, diferenciação curricular, entre outros) para lidar com a particularidade de cada criança.

Por isso, se reconhece a importância da formação continuada para se aprender novos saberes e estratégias. Um exemplo disso é o exercício docente em algumas escolas que têm adotado a postura de “relatórios parciais”, feitos no primeiro semestre, e o “relatório final” nos dois últimos semestres, tendo em vista que alguns pais e responsáveis os encaminham para o neurologista e/ou terapeutas. Essas experiências me incentivaram a estudar e aprender mais sobre a educação inclusiva.

Tal problematização nasce a partir de necessidades cotidianas vivenciadas pela falta de formação qualificada na área da inclusão, de professores da rede pública e privada do ensino infantil. São necessários programas que ofereçam percursos que tenham como conceitos-base a formação de professores acerca da diversidade dos ritmos e estilos de aprendizagem de todas as crianças. Nessa perspectiva, a pergunta de pesquisa se caracteriza da seguinte forma: Como a formação inicial e continuada de professores na Educação Infantil, numa perspectiva inclusiva, pode contribuir para o processo de inclusão de crianças sem e com deficiência?

A metodologia deste estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica sobre a formação continuada dos professores na educação infantil, visando um melhor desempenho dos anos iniciais, além de aprimorar práticas de ensino. O levantamento de dados sobre a formação continuada, no âmbito da educação inclusiva na infância, é uma temática relevante para garantir acesso, participação e aquisição de conhecimentos. Na área educacional,

[...] no geral, a inclusão tem se referido aos movimentos instituídos nos âmbitos do ordenamento legal, da organização escolar e das práticas educativas, de modo que possibilite a inserção e a permanência de grupos historicamente excluídos do espaço escolar seja por aspectos sociais, econômicos e culturais, seja por peculiaridades no desenvolvimento (Padilha, 2013, p. 9).

A autora defende ser necessário aprender sobre o assunto para garantir sistemas educacionais inclusivos, que organizem a inclusão na escola como um todo. Destarte, uma

vez que a criança transita por diferentes lugares e situações nas diferentes instituições, torna-se essencial a formação para todo o corpo docente, gestão, demais funcionários e comunidade. Dessa forma, é imprescindível que haja diferentes momentos e formações ao longo do ano letivo para garantir que todas as crianças que estão dependendo de metodologias e estratégias inclusivas tenham direito e êxito na aprendizagem.

Na perspectiva do ordenamento legal, a Constituição Federal (Brasil, 1988) defende educação para todos, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p.1) define que: “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” Tal preceito está fundamentado neste documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.7). Cabe ressaltar que a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994, p.11-12), em que o Brasil é signatário, destaca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Neste contexto, o marco legal institui políticas públicas, culturais e práticas inclusivas, onde a comunidade escolar inclui os alunos de forma geral, ou seja, não se trata apenas das vivências em sala de aula, mas também em eventos e diversos espaços sociais.

A formação docente é indispensável, pois o conhecimento é um saber-fazer, afinal, o “professor é considerado o sujeito ativo na sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores” (Tardif, 2013, p. 232). O autor considera “um sujeito que assume sua prática a partir de significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2013, p. 230).

O conceito de formação continuada se dá a partir dos novos conhecimentos adquiridos conforme informações, oficinas, dentre outros eventos, que envolvam o campo teórico-

ideológico. Além disso podemos dar ênfase aos saberes adquiridos durante as experiências em sala, com diferentes turmas, de diferentes percepções sociais, culturais, econômicas etc. A continuidade da formação é lenta no processo educacional, tendo em vista que alguns docentes não possuem disponibilidade financeira ou de tempo.

A discussão em torno da temática da formação de professores requer uma postura formativa articulada com a percepção de mundo, sociedade e desenvolvimento, além da subjetividade dos atores em ação, no exercício da prática docente:

Em primeiro lugar é preciso se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (Zabala, 1998, p.16).

Este artigo busca identificar, a partir deste contexto complexo do saber-fazer docente, estudos que apresentem contribuições para as práticas inclusivas na educação infantil atreladas à formação continuada de professores. Tal investigação está estruturada da seguinte forma: na introdução, temos a apresentação de estudo da temática abordada, a problemática, um pequeno recorte de legislações e construção de conceitos; logo depois o percurso metodológico e suas contribuições. Já no terceiro tópico, as contribuições dos trabalhos selecionados, subdividindo-os nas categorias identificadas a partir dos dados analisados. Por último, são elaboradas as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

O percurso metodológico foi construído por meio da pesquisa bibliográfica com base no levantamento de dados científicos sobre a temática estudada. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) afirmam que: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Para responder ao objetivo desse estudo, o levantamento bibliográfico foi realizado no banco de dados de teses e dissertações da CAPES, compreendendo os anos de 2005 a 2023, com os seguintes descritores: formação de professores; educação infantil e educação inclusiva, onde

foram encontrados 31 trabalhos, sendo 19 dissertações de mestrado em educação, 1 dissertação de mestrado em psicologia, 6 teses de doutorado e 5 dissertações de mestrado profissional. Foram selecionados 23 trabalhos, pois dois deles não estavam em formato digital ou disponíveis de forma gratuita, e seis deles não contemplavam um dos objetos de estudo, neste caso, a educação infantil.

Após a leitura dos resumos e conclusões dos trabalhos escolhidos foram identificados os tipos de metodologia, a região, o período e o público-alvo, além das contribuições para o estudo. Segundo Strauss e Corbin (2008) os dados são codificados e geram categorias, a partir das quais se procede a posteriori sua análise, de forma que a teoria é construída após este processo. Quanto à análise dos dados foi feita uma categorização a partir das similaridades e diferenças dos estudos selecionados. Assim, foram encontrados conceitos, estudos e reflexões sobre a temática proposta com diferentes construções que contemplam a educação inclusiva e o processo de formação continuada. A seguir, o quadro 1 apresenta os trabalhos selecionados em ordem cronológica, título, ano, autores e fonte de origem do estudo.

Quadro 1- Trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico

Nº	Título	Autores	Ano	FONTE/ TIPO
01	A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem Bilíngue	TURETA, B. A. R.	2006	CAPES Tese
02	Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?	LUZ, A. A.	2006	CAPES Doutorado em Educação
03	Tecendo e entrelaçando ideias sobre formação de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva	LORETO, S. S.	2009	CAPES Dissertação
04	Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência dos professores do município de Montenegro/RS	MACHADO, G. C.	2009	CAPES Tese
05	As diferenças no contexto da educação infantil: um estudo da prática pedagógica	SOARES, C. F.	2011	CAPES Doutorado em Educação
06	Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil.	SOUZA, M. M. L.C.	2012	CAPES Mestrado

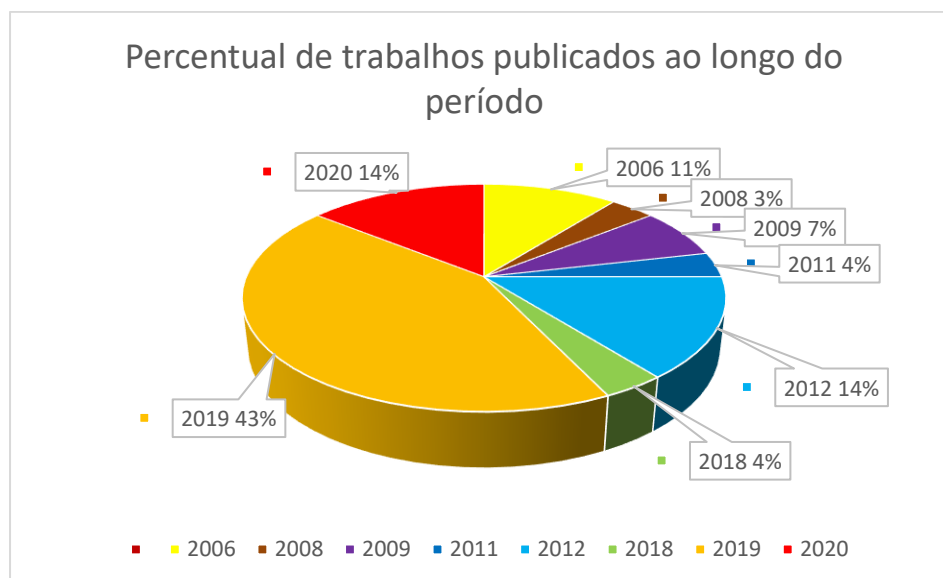
07	Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência	DANTAS, P. F. R.	2012	CAPES Mestrado
08	O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras	LOPES, C. A. O.	2012	CAPES Tese
09	O ensino de Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano	MARQUES, H. C. R.	2012	CAPES Tese
10	Olhar dos professores sobre sua formação e atuação na educação infantil em uma perspectiva inclusiva	NASCIMENTO, E.	2018	CAPES Dissertação
11	A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC – Belém.	DIAS, K. M. S.	2019	CAPES Tese
12	Daltonismo na educação infantil: sensibilizando profissionais da Educação	HENRIQUES, K. M. T. C.	2019	CAPES Dissertação
13	O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na educação infantil	BARBOZA, A. M. R.	2019	CAPES Tese
14	Mediação escolar e inclusão: formação inicial e continuada de professores	BARBOSA, S. R.	2019	CAPES Dissertação
15	Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o transtorno do espectro autista: caminhos possíveis	PEREIRA, G. T. M.	2019	CAPES Dissertação
16	Docência na educação infantil: desafios e possibilidade de crianças com diferentes deficiências	RODRIGUES, S. B. L.	2019	CAPES Tese
17	Karingana wa Karingana: Brincadeiras e Canções Africanas	SILVA, J. A.	2019	CAPES Tese
18	Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil	ROSA, L. O.	2019	CAPES Tese
19	Conhecimento especializado de futuros professores da educação infantil e anos iniciais sobre paralelismo quando a base é a visualização	CONCEIÇÃO, S. C.	2019	CAPES Tese
20	Os processos de interação da criança com Síndrome de Down: possibilidades, desafios e conquistas entre saberes e fazeres Docentes	GALVAO, E. P. S.	2019	CAPES Tese
21	Formação de professores bilíngues para a educação de surdos: fazeres, saberes e aprendizagens	GOMES, M. P.	2020	CAPES Dissertação
22	Pedagogia de projetos na educação infantil: o significado na organização do espaço escolar	DELFIM, D. A.	2020	CAPES Dissertação

23	Brincadeira de rua estratégias para o atendimento educacional especializado	COSTA, V. M.R.	2020	CAPES Dissertação
----	---	----------------	------	-------------------

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro 1 evidencia que a educação infantil está presente nos títulos das teses e dissertações. Já a educação inclusiva não é identificada com clareza. Também é visível a necessidade da formação continuada para garantir profissionais qualificados nesta área. A seguir, no gráfico 1, apresenta-se o período dos trabalhos publicados:

Gráfico 1- Percentual de trabalhos publicados ao longo do período

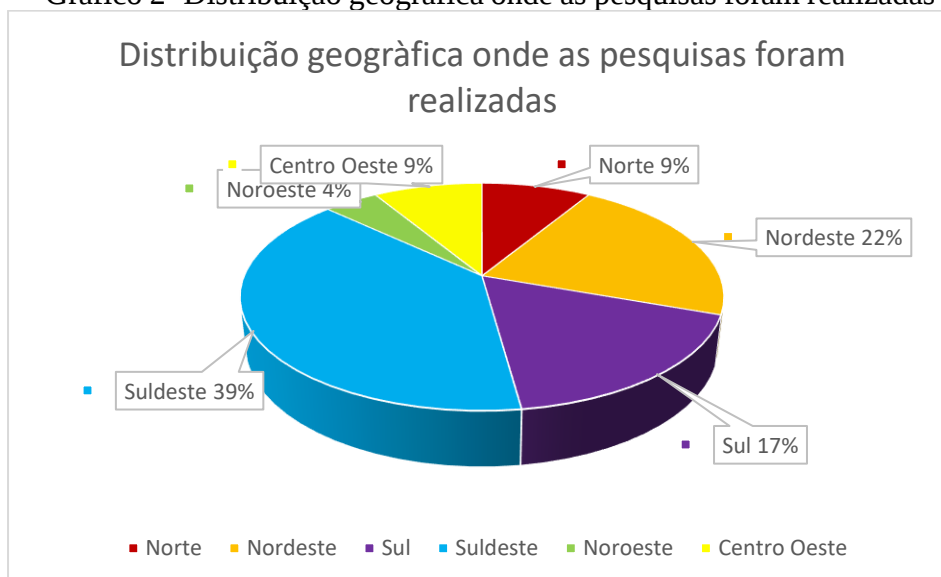


Fonte: Elaborada pela autora

Nos anos de 2005 a 2011 é possível constatar que foi muito pequena a demanda de trabalhos no contexto inclusivo e educacional, bem como as contribuições para formação do professor de educação inclusiva. Em 2012 houve um pequeno aumento, porém, acabou abaixo como o ano de 2018. É notório que grande parte dos trabalhos analisados em 2009 foram produzidos em maior quantidade, no entanto, em 2020 houve um declínio nas pesquisas.

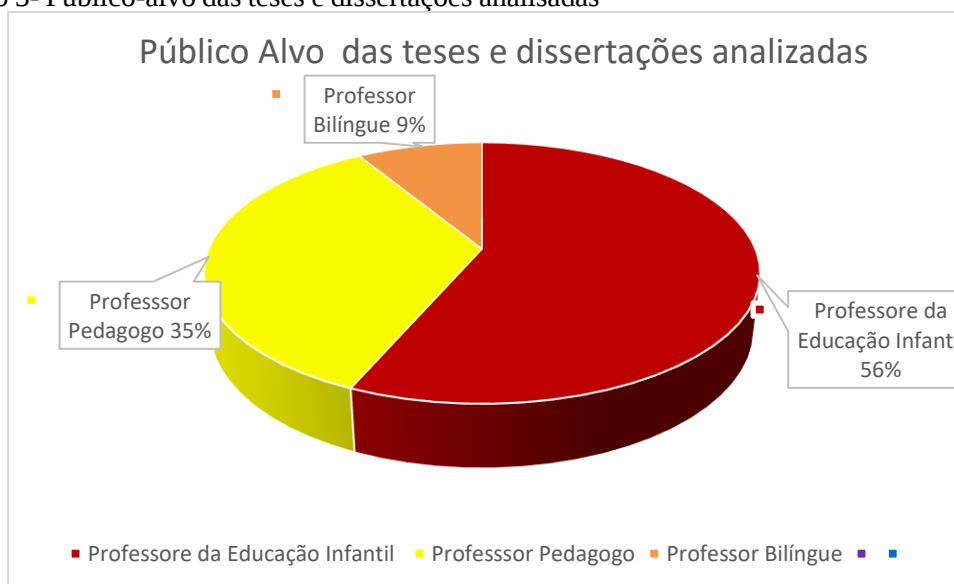
Dessa forma pode-se observar que no período de 2008 a 2012 houve um aumento significativo, talvez, como reflexo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem como meta a educação inclusiva fundamentada na concepção dos direitos humanos e promotora de educação de qualidade para todos os estudantes. Nesse contexto podemos perceber que as políticas públicas têm influenciado a produção acadêmica. No gráfico 2 verifica-se a distribuição geográfica das pesquisas.

Gráfico 2- Distribuição geográfica onde as pesquisas foram realizadas



Grande parte dos trabalhos realizados na área de formação continuada e educação inclusiva são da região Sudeste, seguida do Nordeste, em que há uma pequena porcentagem de outras regiões como Sul, Noroeste, Centro-Oeste e a região Norte. A seguir, apresenta-se o público-alvo.

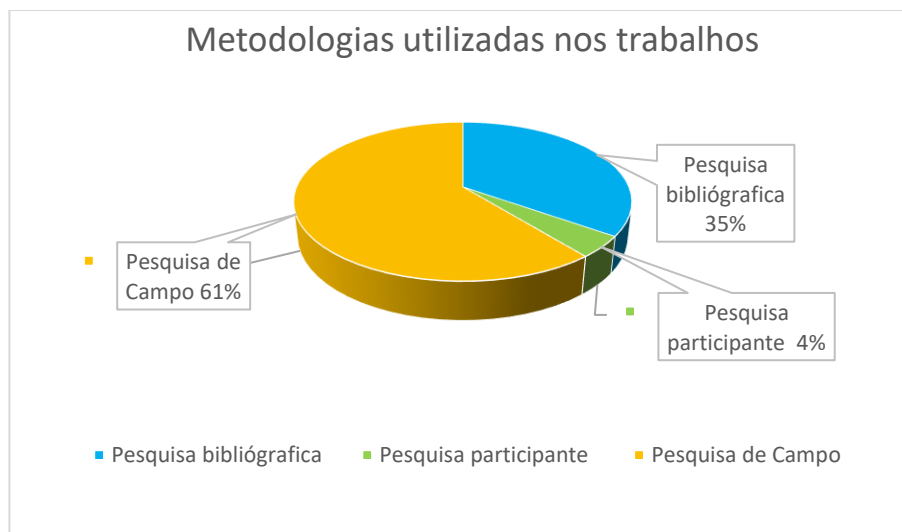
Gráfico 3- Público-alvo das teses e dissertações analisadas



É possível perceber que grande parte do público-alvo das dissertações e teses são professores da Educação Infantil e pedagogos, sendo necessário um suporte didático-pedagógico desde os primeiros anos e fases da criança para que continuem inseridas na escola,

desenvolvendo habilidades e estratégias próprias para acompanhar os níveis de ensino ofertados nas instituições das quais fazem parte. Podemos identificar, também, que há inserção de professores bilíngues para proporcionar uma educação de qualidade e outro tipo de idioma.

Gráfico 4 – Metodologias utilizadas nos trabalhos



Fonte: Elaborada pela autora

As metodologias utilizadas nos estudos selecionados se caracterizam como pesquisa participante, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Quanto aos instrumentos foram empregados questionário, entrevista, análise documental, entre outros. As análises predominantes foram de conteúdo e documental.

Após o processo de análise foi observado um interesse na formação continuada de professores nos anos iniciais no âmbito da inclusão, tendo em vista que os autores apresentaram uma grande diversidade e contextualização a respeito de práticas inclusivas e políticas educacionais, formação continuada, concepções acerca da inclusão e diversidade na educação infantil, além da preocupação com a formação inicial do curso de pedagogia.

É importante ressaltar que esses trabalhos são um recorte temporal de um vasto contexto educacional que vem se transformando cotidianamente, trazendo concepções, percepções e metodologias práticas para a introdução de uma educação inclusiva nas escolas, já que se faz pertinente a qualificação e o conhecimento dos professores desde os anos iniciais até a pós-graduação.

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

A identificação das categorias se constituiu a partir da análise bibliográfica por meio da leitura dos resumos, introdução e considerações finais, identificando temáticas que se sobressaíram na maioria dos estudos selecionados, bem como categorias de análise. Flick (2009) destaca a vantagem que tal método analítico possui sobre os mais indutivos, visto que a formalização do procedimento origina categorias que facilitam a comparação entre os diferentes casos. Ao analisar os dados foi constatada a predominância de temáticas formando três categorias: implementação de políticas públicas de inclusão; práticas pedagógicas inclusivas; e formação inicial e continuada.

3.1 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) no art. 28. “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”, sendo assim é notável que a lei incumbe ao poder público o dever de garantir as pessoas que apresentam necessidades de direito à educação.

A Lei nº 12.796, de 2013 no artigo 59 vem a complementar pois ressalta que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. As instituições de ensino devem fazer adaptações no seu currículo e junto a professores que desenvolvam um trabalho voltado às especificidades apresentadas e garantir o ensino de qualidade.

Na LBI (Brasil, 2015) no mesmo artigo em seu inciso II defende que “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” em consonância com a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) que defende garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e promovendo o exercício de sua autonomia e postula o lema: “nada sobre nós sem nós” ou seja nada sobre a pessoa com deficiência sem a pessoa com deficiência.

Salamar Loreto (2009) aborda a implementação das políticas públicas na formação continuada dos professores da educação infantil numa perspectiva inclusiva, e se detém na obrigatoriedade de formações neste cenário. Faz ainda uma reflexão sobre as teorias e práticas pedagógicas construídas pelos professores, intercalando políticas pedagógicas dentro da instituição, trazendo melhorias para a área da saúde, moradia, geração de renda e o direito à infância.

Em contraponto, Glaucia Pereira (2019) afirma que a educação ainda é deficiente no contexto inclusivo, pois, por mais que seja uma temática relevante e constantemente decorrente, há fragilidade nas políticas públicas quanto ao apoio e suporte pedagógicos especializados. Luciane Rosa (2019) destaca a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), um documento recente no qual a educação infantil é referência a ser seguida, apresentando o direito à infância e seus campos de aprendizagem, proporcionando um desenvolvimento homogêneo das competências cognitivas da criança, além de garantir uma base de ensino contínuo, com fundamentos e habilidades básicas.

Cabe destacar que os marcos legais defendem dos direitos à educação e que os educadores devem atuar de forma reflexiva, garantido uma forma livre de pensamento e expressão para as crianças, lhe assegurando o direito à infância, o cultivo de saberes, vivências, experiências literárias, democracia e respeito, dentre outros aspectos. Porém, nas práticas pedagógicas é necessário romper com paradigmas capacitistas e excludentes. Para tanto Ainscow, Porter e Wang (1997) reforçam que a reflexão crítica colaborativa é fundamental para criar condições de implementação da educação inclusiva.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O fazer inclusivo é uma das questões mais recorrentes no processo de formação docente. No entanto, podemos perceber que não existem “receitas prontas”. Em cada contexto educacional precisamos desenvolver um olhar atento às potencialidades, contribuindo com a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Os movimentos e a evolução da prática pedagógica, por sua vez, têm diferentes estratégias de ensino que visam o desenvolvimento da criança. Essas práticas são diversificadas e se diferenciam de acordo com a turma. Conhecer experiências dos próprios profissionais na formação continuada é uma maneira de garantir a qualificação necessária para sistematização dessas práticas em sala de aula. Katia Dias (2019) traz um olhar acerca da análise das práticas

pedagógicas de professores diante de crianças com deficiência, em turmas regulares na educação infantil e no ensino fundamental. Os objetivos são identificados pelos educadores que possibilitam a permanência das crianças com deficiência nas instituições, em salas da educação infantil.

Priscila Dantas (2012) salienta a importância das práticas pedagógicas através da literatura infantil, desenvolvidas para a construção da aprendizagem dos discentes. Cristina Soares (2011) destaca as metodologias pedagógicas e as práticas inclusivas, ou seja, os saberes dos professores como um dos principais fatores que fornecem conhecimentos de acordo com a ação, que é um dos principais aspectos da educação infantil.

Glaé Machado (2009) segue numa perspectiva similar, fazendo a investigação de práticas pedagógicas inclusivas, tendo como um de seus objetivos a construção e compreensão de saberes necessários para atuação do professor. As vivências e experiências tem um norteamento na educação inclusiva, em que é necessário o apreço e a construção de uma ação voltada para a diversidade em sala. Os saberes são um conjunto constituído por currículos, teorias, ciência e ação pedagógica, tendo no ambiente escolar um lugar de formação e transformação de professores e alunos.

Conceição Lopes (2012) chama a atenção para o brincar da criança com deficiência, inserida em centros municipais e situações cotidianas, que tem como objetivo proporcionar acessibilidade, independentemente da limitação intelectual ou física. O brincar com estas crianças deve se fazer presente nas práticas docentes, de acordo com seus valores culturais e sociais, desenvolvendo sua autonomia. É necessário que esta criança, ao criar e participar de brincadeiras de rua, seja respeitada a despeito de suas limitações físicas ou motoras.

Adriana Barbosa (2019) também enfatiza a ação do brincar dos alunos com deficiência física no processo educacional inclusivo, bem como a necessidade de políticas públicas que garantam seu amparo diante da cultura e do desenvolvimento. Apesar de suas limitações é viável promover jogos e brincadeiras que tenham como foco sua inclusão e que desenvolvam seu contexto psicológico e psíquico.

Jussara Silva (2019) apresenta um estudo sobre a prática e a formação docentes por meio de canções e brincadeiras africanas. Nas instituições de ensino isso se faz necessário para desmistificar as contribuições afro-brasileiras pensadas apenas como um trabalho braçal utilizado para a construção do Brasil. É clara a falta de planejamento voltado para estas questões e o uso de suas obras, principalmente nos anos iniciais, onde o indivíduo socializa e enriquece sua aprendizagem sociocultural.

Vale destacar que o desenvolvimento das práticas inclusivas na educação infantil se dá por meio de saberes já utilizados em sala e junto a estudos, debates e compreensões acerca de valores como respeito e afetividade. Além da ludicidade, ou seja, das brincadeiras que os professores propõem em sala para garantir a interação de seus alunos, compreende-se o brincar como ferramenta de desenvolvimento.

Um dos desafios é adequar a formação do docente de acordo com as novas exigências educacionais, como desenvolver habilidades e competências para ensinar e aprender com/para a diversidade. Sendo assim, os professores que utilizam metodologias inclusivas garantem a aprendizagem dos alunos. Quando a cultura e a diversidade presentes no cotidiano do educando são valorizadas é possível reconhecer suas potencialidades. Por ser um contexto com o qual o aluno já está familiarizado, tal cenário pode se constituir como prática mais inclusiva porque valoriza a autoestima do estudante.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Segundo a leitura dos textos selecionados é possível constatar que a formação inicial e continuada se entrelaçam e são repletas de desafios e possibilidades. As adversidades se apresentam na efetivação da formação inicial sobre uma educação inclusiva que contemple as demandas do cotidiano das instituições, desde a educação infantil até a pós-graduação, seja nos espaços públicos ou privados. Essas questões se estendem na formação continuada por meio da busca isolada de alguns profissionais por saber como fazer. Diante disso, falta uma política de formação continuada nas diferentes modalidades de ensino sobre educação inclusiva.

Enildo Nascimento (2018) salienta que a atuação e formação na educação infantil na perspectiva inclusiva enfrentam dificuldades. Quando o professor se depara com uma sala de aula com crianças que apresentam limitações e deficiências de diferentes tipos, sua formação se mostra ainda muito incipiente, dificultando seu trabalho. Os principais obstáculos são o planejamento e a interação entre os alunos, pois a formação e o acesso a esses conceitos, teorias e práticas relacionadas com a educação inclusiva são escassos.

Diante desses entraves cabe perceber as especificidades de cada área que garantem a inclusão. Hivi Marques (2012) expressa seu pensamento a respeito da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de formação social e cultural dos professores intérpretes, pedagogos e comunidade escolar, já que pode ser ensinada em sala de aula no ensino infantil, na perspectiva

da educação inclusiva. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua oficial que contribui para o desenvolvimento de pessoas com deficiência auditiva, e por ser considerada uma língua materna, oportuniza a comunicação e ampliação do vocabulário. A Libras é fundamental na formação inicial e continuada de uma nova língua, porém as instituições de ensino não a utilizam no currículo escolar de grande parte das escolas públicas de educação infantil.

Portanto a formação continuada garantirá o suporte teórico necessário para que o professor adapte suas atividades em sala, de acordo com as necessidades da turma. Nos cursos de pedagogia podemos evocar Marise Gomes (2020) pontuando que a formação de outra língua, além das noções básicas da língua portuguesa, pode auxiliar na escrita de trabalhos acadêmicos. Porém a Libras está presente no curso para oferecer um suporte para o pedagogo(a) usar como ferramenta de comunicação em sala entre alunos surdos e ouvintes.

Nos anos iniciais da educação infantil o exercício da docência exige um amplo conhecimento acerca de diferentes formas e estratégias de comunicação.

O pedagogo deve estar familiarizado com a Libras para auxiliar o aluno surdo, pois sendo bilíngue enfrentará menos dificuldades. Acerca da inserção da língua a autora Beatriz Tureta (2006) afirma que a iniciação bilíngue nas escolas no contexto inclusivo é imprescindível para a educação infantil, tendo em vista que um professor surdo na escola iria auxiliar as crianças no contexto sociocultural e político. Ao estar acostumado com a Língua Brasileira de Sinais, o aluno terá mais um auxílio em sua deficiência, interagindo com outros colegas, caso se comprometam a aprender o novo idioma.

Em um olhar mais específico, Katia Henriques (2019) diz que o pedagogo deve ter uma percepção detalhista a respeito das concepções de cores da criança, observando os seus brinquedos, suas falas e tudo aquilo que está relacionado ao ambiente educativo, de modo a planejar suas aulas seguindo perspectivas visuais. Denise Delfim (2020) aponta que um educador crítico, ativo e reflexivo demonstra autonomia ao criar e organizar espaços na educação infantil, garantindo o atendimento de uma considerável diversidade de crianças. Os projetos desenvolvidos em sala, junto aos estudantes, ajudam no desenvolvimento da sua coordenação motora fina, oralidade, socialização, dentre outras competências. A produção e organização na educação infantil, em conjunto com professor e aluno, garante aprendizado para ambas as partes.

O ambiente escolar deve ser considerado um espaço de construção de saberes, experiências, vivências e colaboração, garantindo o desenvolvimento integral da formação

inicial do pedagogo, já que seu trabalho ainda está livre de interferências curriculares, e contemplando a diversidade da escola para a construção de um ambiente para todos.

Para Simone Rodrigues (2019) a autoformação tem uma grande contribuição nas práticas pedagógicas dos professores, principalmente se situada no campo da inclusão, pois para que ela aconteça é necessário respeitar as diferenças. Através desse respeito é possível que os direitos desses cidadãos sejam colocados em prática, garantindo-lhes acolhimento afetivo, pois quando uma criança sai do seu lar precisa ser bem recebida, e isso se dá a partir das metodologias adotadas pelos profissionais da educação.

Silvana da Conceição (2019) afirma que no processo de formação dos professores temos que levar em consideração a importância e as bases dos conhecimentos utilizados por eles. Sendo assim, nos deparamos com um assunto pertinente que é o paralelismo, que nos permite promover simetria de estruturas verbais, segmentos textuais e ideias. Quando falamos do paralelismo com alunos cegos há a necessidade de profissionalização dos educadores e pedagogos quanto ao desenvolvimento desse conhecimento específico.

Na perspectiva do brincar, Valeria Costa (2020) aborda o processo e o atendimento especializados que têm grande potencialidade, fazendo com que a criança aprenda por meio da ludicidade, ou seja, o ato de brincar proporciona esse momento de imperatividade eraciocínio lógico, com atividades motoras da coordenação fina e movimentos corporais com danças e músicas.

Erica Galvão (2019) ressalta a cultura e a diversidade ligadas ao pressuposto de inclusão, onde são abordadas diferentes construções de desenvolvimento e aprendizagem nas práticas pedagógicas. Para tanto é necessária a adaptação do currículo e do ambiente escolar, abordando experiências com crianças com síndrome de Down, e auxiliando em seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor.

Arisa Luz (2006) aborda a formação dos professores e teorias a respeito da educação inclusiva levando em consideração aos saberes docentes, a questão de discursos inseridos acerca das políticas para os alunos do ensino regular manifestando a falta de formação dos docentes, dificulta o trabalho da docência a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, assim como as dificuldades ou ações para constatar a aprendizagem escolar. Compreende a educação para todos/as como perspectiva para os melhores caminhos para inserir de forma correta e de forma verídica a educação inclusiva.

Já Mirian Souza (2012) trata da estranheza dos professores em sala diante de certas especificidades dos educandos, em diversos contextos de desenvolvimento cognitivo, afetivo ou intelectual. A autora também enfatiza a questão do respeito, da convivência e da empatia com esses alunos. Além disso, ressalta a importância de se compreender questões sobre a inclusão dentro da formação docente, relacionando-as com as concepções dos professores sobre o assunto.

A formação continuada na educação infantil, na perspectiva inclusiva, exige qualificações em determinadas áreas para que o professor esteja preparado para lidar com alunos que apresentem especificidades. De acordo com os estudos podemos citar a inserção da Libras nas instituições desde os anos iniciais e que professores bilíngues são necessários, principalmente na primeira infância, em que a criança desenvolve sua socialização. O trabalho realizado nos espaços escolares também promove novos saberes e experiências que transformam o ambiente educacional. Também podemos ressaltar que o suporte teórico se faz necessário para que o professor conduza suas aulas, garantindo os direitos da criança na infância, principalmente o brincar com a mediação do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é a concretização de uma pesquisa realizada a partir do arcabouço de teses e dissertações acerca da educação inclusiva como prática de formação contínua. Esta investigação traz noções sobre práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas para a inclusão, e que têm relevância na construção de uma educação para todos. Dentre as 23 obras analisadas foi possível verificar diversos contextos, pesquisas e estudos a respeito de práticas pedagógicas e dificuldades encontradas no âmbito inclusivo da educação.

Dentre as análises foi possível comprovar as dificuldades cotidianas no âmbito da educação inclusiva na contemporaneidade. As obras tratam de diferentes vertentes e têm um papel crucial na educação inclusiva e global, ou seja, uma educação que contém a especificidade de cada aluno. Dentro dessa educação são necessários profissionais com qualificação, propriedade, conhecimento, metodologias, práticas e estratégias pedagógicas para inserir o aluno na escola, garantindo seu progresso através de atividades que promovam seu desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Foi possível concluir que o interesse em estudos sobre formação continuada numa perspectiva inclusiva ainda é escasso, haja vista a pesquisa feita no banco de teses e dissertações da CAPES. Ademais é importante salientar a necessidade de trabalhos, pesquisas e

estudos neste contexto para dar voz às classes historicamente excluídas da sociedade, principalmente da escola, já que os profissionais da educação ainda precisam de estudos e formações para garantir a permanência, interação e, principalmente inclusão nas escolas de ensino infantil, pois as crianças desenvolvem seus aspectos cognitivos desde os anos iniciais, independentemente de suas características.

É razoável compreender que a formação continuada na educação inclusiva é um assunto pertinente e presente na atualidade. A qualificação dos profissionais, principalmente o professor pedagogo, tem um grande peso nas áreas de conhecimento, metodologias práticas a serem mediadas em sala, facilitando a inserção do aluno no ambiente escolar. Este estudo foi necessário para se entender que a formação continuada garante ao professor planejamento e aulas de excelência. Também podemos citar os saberes e experiências prévias que cada educador constrói ao longo de suas vivências e práticas.

Desta maneira, mudanças efetivas nos sistemas de educação infantil que considerem a inclusão de pessoas com necessidades educativas é fundamental para combater atitudes capacitistas, erradicar o fracasso e a evasão escolar, a falta de formação continuada, além da deterioração da qualidade do ensino público e privado. Pensar em sistemas educacionais inclusivos requer mudanças no âmbito das políticas públicas que respeitem a diversidade humana, rompendo barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, informacionais, curriculares e pedagógicas.

Por fim, fica o desejo de realizar outros estudos na área para aprofundar meus conhecimentos e responder aos inúmeros questionamentos que farei ao longo da minha prática, enquanto eterna aprendiz.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

BARBOZA, A. M. R. **O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na educação infantil**. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

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

BARBOSA, S. R. **Mediação escolar e inclusão: formação inicial e continuada de professores** 2019 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino) UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Rio de Janeiro.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCDLegal. - Vitória : Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016. 60 p. ; 21 x 28 cm. (Projeto PCD Legal) Disponível em: https://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf Acesso em: 20 abril 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CONCEIÇÃO, S. C. **Conhecimento especializado de futuros professores da Educação infantil e anos iniciais sobre paralelismo quando a base é a visualização**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

COSTA, M. S. et al. Uso do aplicativo SpeeCH como tecnologia assistiva para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso . **Revista Educação Especial**. v.36, n. 1, p.1–19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X70474> . Acesso em: 27 out. 2023.

COSTA, V. M. R. **Brincadeiras de rua como estratégia para o atendimento educacional especializado**. 2019. 219 f. Dissertação (Mestrado em Biologia). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

DELFIN, D. A. **Pedagogia de projetos na educação infantil: o significado na organização do espaço escolar**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, São Paulo.

DIAS, K. M. S. **A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da Semec Belém**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém.

ESPAÑA. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 Julho 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

GALVAO, E. P. S. **Os processos de interação da criança com Síndrome de Down: possibilidades, desafios e conquistas entre saberes e fazeres docentes**. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

GOMES, M. P. **Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens**. 2020. 243 f . Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE

CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro.

GUASSELLI, M. F. **Dizeres, Saberes e Fazeres do Professor no contexto da inclusão escolar, numa Escola Pública Municipal de Novo Hamburgo/RS.** 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

HENRIQUES, K. M. T. C. **Daltonismo na educação infantil: sensibilizando profissionais da educação.** 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, C. A. O. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras.** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

LORETO, S. S. **Tecendo fios e entrelaçando ideias sobre formação de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva.** 2009. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

LUZ, A. A. **Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?** 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.

MACHADO, G. C. **Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência dos professores do município de Montenegro/RS.** 2009. 146 f. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.

MARQUES, H. C. R. **O ensino de Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano.** 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

NASCIMENTO, E. **Olhar dos professores sobre sua formação e atuação na educação infantil em uma perspectiva inclusiva.** 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo.

PADILHA, A.M.I; Ivone Martins de Oliveira (org.). **Educação para todos: as muitas facetas da inclusão escolar.** São Paulo: Papirus, 2013.

PEREIRA, G. T. M. **Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o transtorno do espectro autista: caminhos possíveis.** 2019. 256 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

RODRIGUES, S. B. L. **Docência na educação infantil: desafios e possibilidades da inclusão de crianças com diferentes deficiências**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Santa Catarina.

ROSA, L. O. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.

SILVA, J. A. **Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

SOARES, C. F. **As diferenças no contexto da educação infantil: um estudo da prática pedagógica**. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará.

SOUZA, M. M. L. C. **Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil**. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TURETA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço meu amado Avô José Agostinho (*In Memoriam*), por me proporcionar condições para estudar.

Agradeço a minha amada avó Luiza Gildenora, por acreditar em mim e me apoiar durante toda minha vida.

Agradeço ao meu amado Pai João Maria, por sempre proporcionar minha permanência nos estudos.

Agradeço a minha amada Mãe Maria José, por sempre estar ao meu lado acreditando em meu potencial.

Agradeço a minha amada irmã Joyce Maíra, por acreditar, apoiar e ter a certeza de que eu conseguiria.

Agradeço ao meu amado namorado Elison Jalison, pelo apoio incondicional durante meu processo de formação e graduação.

Agradeço a minha tia Maria de Fátima, por me inserir na educação desde meus anos iniciais.

Agradeço a minha adorável orientadora Alessandra Miranda Mendes Soares, pelo seu carinho e paciência.

Agradeço a banca constituída pelas professoras Elaine Dantas e Franselma Figueirêdo, por contribuírem com este estudo.

Agradeço a mim mesma por ser corajosa, não desistir e acreditar no meu potencial.