

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

VANDA IVANDIR DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERSECCIONAL**

FLORIANÓPOLIS

2022

VANDA IVANDIR DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERSECCIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação e Educação Inclusiva (Profei), do Centro de Educação à Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geisa Letícia Kempfer Böck

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do CEAD/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Santos, Vanda Ivandir dos
Os desafios da mediação pedagógica na educação infantil em
uma perspectiva de educação inclusiva interseccional / Vanda
Ivandir dos Santos. -- 2022.
102 p.

Orientador: Geisa Letícia Kempfer Böck
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de
Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022.

1. educação inclusiva. 2. educação infantil. 3.
interseccionalidade. 4. mediação pedagógica. I. Böck, Geisa Letícia
Kempfer. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede. III.
Título.

VANDA IVANDIR DOS SANTOS

**OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERSECCIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação e Educação Inclusiva (Profei), do Centro de Educação à Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geisa Letícia Kempfer Böck

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Geisa Letícia Kempfer Böck

Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Membros:

Prof.^a Dr.^a Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco

Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Prof.^a Dr.^a Rosangela Machado

Secretaria Municipal de Educação – SME

Prof.^a Dr.^a Roselaine Ripa

Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Prof.^a Dr.^a Marivete Gesser

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Florianópolis, 20 de outubro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao universo por ter colocado as pessoas certas em meu caminho, para que eu tivesse a oportunidade de trilhar a caminhada em fazer um mestrado profissional.

Agradeço, em especial, a minha grande amiga professora Dr.^a Sonia Odette Targino de Azevedo Simões por ter me incentivado durante o percurso da minha vida acadêmica superior, graduação e pós-graduação e ter me auxiliado no processo da porta de entrada para o mestrado.

Agradeço, ainda, em especial a minha querida orientadora professora Dr.^a Geisa Letícia Kempfer Böck por ter me aceitado em sua linha de pesquisa e toda paciência em me orientar e direcionar caminhos durante todo o processo de estudos, pesquisa, e estar comigo durante todo o mestrado.

Agradeço imensamente a professora Dr.^a Roselaine Ripa por ter sido minha coorientadora no início da caminhada.

Agradeço a todas as crianças que passaram e ainda passarão pelos meus grupos de trabalho, pois sem elas não teria chegado a esse nível de estudos, pois trabalhamos para elas e por elas, em que são nosso foco de estudos e trabalho.

Agradeço a banca, professoras Dr.^a Soeli Francisca Monte Blanco, Dr.^a Rosangela Machado e Dr.^a Roselaine Ripa por terem contribuído com o processo de qualificação do meu projeto e dissertação.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, primeira turma do Profei/Udesc por termos formado um grupo bastante unido e harmônico nessa caminhada, por todas as contribuições que cada um teve durante os dois anos de curso, estudos e pesquisa.

Agradeço a minha família pela compreensão durante meu processo de ausência para dedicação à pesquisa e estudos.

Agradeço, em especial, ao meu querido e amado sobrinho e afilhado Vicenty da Silva dos Santos que durante o meu processo de estudos recebeu laudo de pessoa com TEA e TOD e fez com que eu seguisse, ainda mais fortalecida, em lutar por uma educação inclusiva e de qualidade.

Agradeço minhas colegas de grupo de linha de pesquisa, Bruna e Luciane Martins Christino por ter compartilhado seus saberes e projetos e terem sido parceiras no grupo de linha de pesquisa.

Em especial, a Luciane, pois no percurso nos tornamos mais que colegas, fizemos uma linda amizade, e muitas vezes demos o ombro, mesmo que a distância, para choros, compartilhamentos de saberes e lamentações. Uma foi auxiliando a outra para não deixar a “peteca cair”, pois o lema do nosso grupo é: “ninguém solta a mão de ninguém”.

Agradeço a secretária de educação Ana Cristina Oliveira da Silva Hoffmann nas pessoas da secretária e coordenadora da educação infantil Marcia Rizzaro por ter autorizado a minha pesquisa na rede de ensino.

Agradeço, especialmente, aos professores docentes, colegas de rede de ensino de São José que participaram da pesquisa, e que foram peças fundamentais, para que eu pudesse ter subsídios, sendo de extrema importância as suas contribuições.

Não podia deixar de agradecer, é claro, a todos os professores que passaram por nós com suas disciplinas, em especial, a todos do grupo da Udesc que carinhosamente foram além de éticos e profissionais, muito atenciosos para com o nosso grupo de mestrandos.

Apesar de elas já estarem inseridas no grupo citado anteriormente, quero deixar aqui um especial agradecimento às professoras que executaram o papel de coordenadoras do grupo Profei/Udesc: Dr.^a Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco; Dr.^a Cléia Demétrio Pereira; e Dr.^a Gabriela Maria Dutra de Carvalho, que não mediram esforços para qualificar nosso mestrado e sempre atenciosas e preocupadas em atender todas as demandas dos mestrandos.

Não podia deixar de agradecer, também, a professora Dr.^a Vera Márcia Marques Santos por estar à frente da direção geral do centro acadêmico, mulher de resistência e força.

Agradeço, também, a bolsista Fabiana Powarczuk Silva que me ajudou na arte do convite e do produto educacional.

Agradeço, ainda, à psicopedagogia, que pelo contato com a Associação Brasileira de Psicopedagogia Seção Santa Catarina (ABPpSC) tem me trazido bastante reflexões acerca da educação inclusiva.

Enfim, fica difícil citar todos os nomes, sendo assim, a todos que de certa forma contribuíram direta ou indiretamente para esse processo de mestrado, sintam-se contemplados com meus sinceros agradecimentos.

APRESENTAÇÃO

Sou Vanda Ivandir dos Santos e, neste espaço, venho contar um pouquinho do meu histórico profissional e acadêmico.

Iniciei minha formação almejando atuar no contexto da educação infantil, desde o início do meu percurso profissional. Já no ensino médio cursei o magistério, o qual me habilitava para atuar com turmas de 1º a 4º ano. Naquele período do magistério, atuei como bolsista no Colégio Coração de Jesus, em seguida, para aprimoramento profissional, cursei o adicional de educação infantil. Em continuidade a minha formação acadêmica, realizei o curso de educação superior em pedagogia na Uniasselvi. Nessa Instituição, obtive as habilitações em educação infantil, séries iniciais, gestão escolar, orientação e supervisão escolar.

Ainda, seguindo com a minha formação enquanto profissional da educação, cursei a pós-graduação – especialização em educação infantil, séries iniciais e educação inclusiva e, também, para me qualificar nas dificuldades e problemas de aprendizagem, consolidei a pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional.

Atuo desde 2002 no magistério público, iniciei como professora ACT (Admitido em Caráter Temporário) no município de Florianópolis, em seguida exerci a docência no município de São José, como também na rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, desempenhando as funções de auxiliar de sala, auxiliar de ensino, além disso, como auxiliar de ensino da educação especial e, também, como professora regente.

Atuei desde a educação infantil, passando pelas séries iniciais até a 8ª série como segunda professora. Desde 28 de maio de 2013, sou professora efetiva na rede municipal de São José, na função de professora regente na educação infantil.

Entre tantas atividades realizadas, é importante registrar que também fui voluntária como psicopedagoga no núcleo Desenvolver da Unisul; e fiz parte da diretoria da Associação Brasileira de Psicopedagogia Seção Santa Catarina (ABPpSC), na qual, no ano de 2020 iniciaria minha supervisão clínica, todavia devido a pandemia não foi possível, estando assim adiada essa meta. Porém, em contrapartida, nesse mesmo ano, iniciei o mestrado profissional Profei na Udesc, momento em que mais um sonho está sendo realizado, pois sempre quis estudar nesta Universidade.

Ainda, contando um pouco mais das minhas atividades, registro que participei de alguns conselhos, como o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) de São José e do Conselho

Estadual das Populações Afrodescendentes (Cepa). Nesse último, a gestão ainda está em andamento e finaliza em 2023, ambos como conselheira suplente. Também fui conselheira deliberativa do Sintram-SJ, sindicato dos municipais do serviço público de São José-SC, o que revela meu compromisso político pela qualificação da educação brasileira.

Sempre atuei, em minhas práticas, preocupada com a inclusão, não somente com a educacional, que envolve as crianças neurodiversas ou com algum diagnóstico de deficiência, mas também na inclusão social, na inclusão da população afro e indígena, nas questões de prevenção à violência na infância, com respeito a diversidade humana.

Quanto às crianças público da inclusão escolar, busco parcerias com outros profissionais de áreas afins, sempre que possível. Orientamos as famílias sobre os caminhos para conseguir ajuda com equipe multidisciplinar; cobramos da secretaria da educação adaptações de grande e pequeno porte; e trabalhamos para que essas crianças tenham as mesmas oportunidades que as demais.

Durante o meu processo de trabalho com a educação infantil, algumas questões tem me causado inquietação, a exemplo de como se dá o olhar do professor para a educação inclusiva, no qual alguns tem um olhar sensibilizado e buscam trabalhar de maneira inclusiva e outros, ao escolher suas turmas para o ano letivo, procuram saber quais não terão crianças com deficiência, alegando não se identificar, porém, esquecem que dentro da sua sala tem a realidade da comunidade de onde aquela Unidade Educativa está inserida, tendo além das experiências de deficiência, outras situações de exclusão que carecem de atenção, a exemplo dos povos negros, indígenas, as crianças com vulnerabilidade social, imigrantes, entre outros. Quando nos propomos seguir a profissão de professor, devemos estar preparados para atuar com as várias situações que surgirem no decorrer da nossa atuação, principalmente, quando se trata de realizar uma educação de fato inclusiva.

Bem, esta sou eu atuando profissionalmente, atenta a inclusão social e educacional, que acredita e trabalha para a escola de direito e de qualidade para todos, em busca de justiça educacional. Espero poder realizar pesquisas e estudos que venham contribuir, qualificar e aprimorar a minha prática como docente, profissional da educação, na qual em simetria – pedagoga e psicopedagoga – possa auxiliar as crianças, nesse processo de inclusão, a fim de que os procedimentos educacionais se tornem humanizados e potencializadores em oportunidades para todos.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado profissional teve, como campo, a educação infantil da rede municipal de São José-SC, com o objetivo de identificar quais as principais dificuldade e/ou facilidades para os docentes da educação infantil, em realizar um planejamento que contemple a experiência da deficiência e as demais características das crianças de cada grupo. A pesquisa contou, como público, de docentes que atuavam em sala de aula com crianças de 0 a 6 anos de idade, grupos de creche e pré-escola. Utilizou-se como estratégias metodológicas uma carta convite com o *link* de um questionário a ser respondido e, em um segundo momento, uma entrevista por meio da plataforma *Teams*, momento em que foi abordado sobre a educação especial e inclusiva. O trabalho foi de natureza qualitativa com abordagem descritiva, com o objetivo de identificar quais as principais dificuldades e facilidades para os docentes da educação infantil em realizar um planejamento que contemple a experiência da deficiência e as demais características das demais crianças de cada grupo. Por meio deste estudo, buscou-se identificar as fragilidades encontradas pelo professor no seu planejamento, na implementação de práticas de educação inclusiva de forma interseccional. Identificado as vulnerabilidades foi possível trazer propostas no produto educacional que pudessem traçar caminhos e reflexões para o professor, no momento de pensar o planejamento docente, bem como do fazer docente na educação inclusiva de forma interseccional. Durante o processo de entrevistas identificaram-se fragilidades na formação docente e foi possível repensar formas de qualificar esse processo na rede de ensino de São José. O percurso da pesquisa proporcionou reflexões sobre algumas categorias de análise, sendo elas: Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da interseccionalidade; o planejamento e o trabalho colaborativo; formação continuada; e políticas públicas. Com todo esse percurso, foi possível dar conta do objetivo e fazer as devidas reflexões e ações para que cada profissional da educação possa trabalhar para combater as fragilidades e para que o sistema inclusivo se fortaleça. Todo esse trabalho de pesquisa culminou no produto educacional, intitulado de guia: “Os desafios da mediação pedagógica na educação infantil em uma perspectiva de educação inclusiva interseccional”.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação infantil; interseccionalidade; mediação pedagógica.

ABSTRACT

With this professional master's degree research we had as field the Preschool Education in the municipal network of São José-SC, with the objective of: Identifying the main difficulties and/or facilities for teachers of early childhood education in carrying out a planning that contemplates the experience of disability and other characteristics of the children in each group. The research had as public the teachers who work in the classroom with children from 0 to 6 years old, in daycare and preschool groups. We used as methodological strategies an invitation letter with a link to a questionnaire to be answered and, in a second moment, an interview through the TEAMS platform, when they talked about special and inclusive education. The work was qualitative in nature with a descriptive approach with the aim of identifying the main difficulties and facilities for teachers of early childhood education in carrying out a planning that takes into account the experience of disability and the other characteristics of other children in each group. Through this study we sought to identify the weaknesses found by teachers in their planning for the implementation of inclusive education practices in an intersectional way. After identifying the vulnerabilities, we brought proposals in the educational product that could trace paths and reflections for the teacher when it comes to thinking about the teacher's planning, through which he/she can make inclusive education happen in an intersectional way. During the interview process we identified weaknesses in teacher training and were able to rethink ways to qualify this process in the São José education system. As the research progressed, we were led to reflect on some categories of analysis, which were Universal design for learning from the perspective of intersectionality. Planning and collaborative work. Continuing education. Public policies. All this research work culminated in the educational product we call the guide: The challenges of pedagogical mediation in early childhood education in a perspective of intersectional inclusive education.

Keywords: inclusive education; early childhood education; intersectionality; pedagogical mediation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos legais para o público da educação especial	49
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação dos docentes que responderam à pesquisa	52
Tabela 2 – Autodeclaração de cor/raça.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPpSC	Associação Brasileira de Psicopedagogia Seção Santa Catarina
ACT	Admitido em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEIs	Centros Educacionais Infantis
CEPA	Conselho Estadual das Populações Afrodescendentes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DNCEI	Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para as Aprendizagens
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HD	<i>Hard Disk</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
NEESPI	Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede
PSE	Programa Saúde na Escola
SC	Santa Catarina
SINTRAM/SJ	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público de São José
SJ	São José
SME	Secretaria Municipal de Educação

STF	Superior Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOD	Transtorno Opositivo-Desafiador
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	18
1.2	OBJETIVO GERAL.....	20
1.2.1	Objetivos específicos.....	20
1.3	JUSTIFICATIVA	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
2.2	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	30
2.3	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	34
2.4	CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO	36
2.5	BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
2.6	INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
3	METODOLOGIA	44
3.1	ÉTICA NA PESQUISA	46
3.1.1	Os riscos e benefícios que se pode obter com a pesquisa	47
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
4.1	CATEGORIA DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INTERSECCIONALIDADE	53
4.2	O PLANEJAMENTO E O TRABALHO COLABORATIVO.....	56
4.3	CATEGORIA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	58
4.4	CATEGORIA POLÍTICAS PÚBLICAS	62
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	79
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	82
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	83
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	88
	APÊNDICE E – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL	89

APÊNDICE F – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES	90
APÊNDICE G – GUIA EDUCACIONAL	91

1 INTRODUÇÃO

Os documentos legais, no campo da educação infantil, têm apontado as interações e brincadeiras como pontos norteadores para as aprendizagens na primeira infância. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) traz como direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se, sendo estes pontos-chave a serem pensados na hora de refletir sobre o planejamento da educação infantil.

Os documentos legais, no Brasil, vêm referendando a educação básica como sendo a base para a formação do ser humano. A Constituição Federal, em seu artigo 203, inciso I, diz que: educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; a LBD nº 9.394/96, em seu artigo 3º diz que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Segundo a Constituição Federal e a LDBEN/96, a educação infantil faz parte da educação básica, sendo ela obrigatória a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 1996).

A criança é considerada um sujeito de direitos, portanto, independente das suas características, raça, etnia, territorialidade, religião, ser ou não pessoa com deficiência, possui o direito de estar em um espaço da educação infantil, devendo este, ser um lugar acolhedor e seguro. Portanto, quando se fala de educação inclusiva remete-se a um conceito amplo e não restrito à educação especial. Victor, Vieira e Oliveira (2017) trazem em detalhes a reflexão sobre esses conceitos.

Assim, o termo ‘educação inclusiva’ não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. O termo ‘inclusão educacional’, por outro lado, é também muito genérico, visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade. Assim, por sua generalidade, o termo ‘inclusão educacional’ pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes do PAEE nas classes comuns das escolas regulares (VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 64).

Os documentos que se têm, enquanto garantia de direitos das pessoas com deficiência para estarem inseridas em classe comum regular de ensino, vêm abordando, em suas escritas, o termo educação especial, e isso remete pensar somente a educação das crianças com deficiência. Portanto, com este estudo tem-se a intenção de discutir a educação inclusiva, termo esse que é mais amplo, assim como já trouxe Victor, Vieira e Oliveira (2017). Educação inclusiva é um conceito amplo e não restrito a educação especial, inclusiva é muito

mais abrangente, porque em sala de aula é necessário fazer a inclusão de todos, pois além da criança com deficiência se tem outras demandas, como as crianças com vulnerabilidade social, negras, indígenas, imigrantes, entre outras situações que estão presentes de modo interseccional, quer seja, não um somatório, mas encruzilhadas de opressão, as quais se discutirá mais adiante.

Outros segmentos da sociedade brasileira têm-se preocupado com os direitos de populações específicas de outros grupos minoritários, também discriminadas no contexto educacional por questões, por exemplo, de gênero, raça, nível socioeconômico, religião. Entretanto, esses grupos não fazem referência ao conceito de ‘educação inclusiva’, que tem sido erroneamente aplicado especificamente em referência ao PAEE, disseminando uma compreensão reducionista e equivocada desse conceito (VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 65).

É preciso pensar na sala de aula inclusiva com acessibilidade ao conhecimento para todos, sem se restringir a um modelo específico. A discussão aqui apresentada é que, quando se remete ao termo educação especial, o qual é necessário, tratam-se dos serviços de apoio complementares à escolarização das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e, quando se usa o termo educação inclusiva, se está abrangendo a todos que fazem parte do processo de escolarização e, até mesmo, fora dela, em uma perspectiva de eliminação das barreiras, para tornar a sociedade mais acessível para todos, ou seja, pensar na interseccionalidade. É preciso discutir a acessibilidade para todos e pensar na criança com ou sem deficiência em sua totalidade, atentos a todas as suas características.

A educação inclusiva é um movimento de transformação da educação especial, mas principalmente da educação comum, pois não se tem apenas a inserção da criança com deficiência, mas a escola, a educação infantil deve ser um espaço no qual os educadores devem ter um olhar atento e acolhedor a todas as expressões da diversidade, valorizando e reconhecendo as diferenças.

O período atual é marcado pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver a criança, de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade. Podemos constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento (MIRANDA, 2008, p. 30).

As instituições não podem mais ficar no âmbito da homogeneidade, pois o ser humano é diverso e cada um tem suas necessidades, individualidades, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não. A discussão que se pretende apresentar vem ao encontro da

justiça educacional, na compreensão de que nenhuma criança deve ser negligenciada no seu direito de aprender.

Dessa maneira, este estudo se organiza da seguinte forma: primeiramente apresenta-se o objetivo e a problemática, depois a fundamentação teórica. Na sequência o método, seguido dos resultados e discussões e, por fim, o produto educacional, em que se pretende organizar um guia sobre interseccionalidade e educação inclusiva na educação infantil, para que o professor possa distinguir a educação especial da educação inclusiva, falando de práticas, que considere as características humanas diversas das crianças e que possa trazer reflexões para o professor acerca das interseccionalidade e venha contribuir no momento de pensar o seu planejamento para o grupo de trabalho.

Para auxiliar no planejamento e ajudar a pensar na interseccionalidade, traz-se, como elemento de apoio, o Desenho Universal para as Aprendizagens (DUA), em que se busca uma abordagem inclusiva e não excludente, trazendo a reflexão das oportunidades para todos. O DUA é um modelo de planejamento focado nas aprendizagens de todos, não fragmentado. É um modelo pensado para que todos possam se beneficiar, ao mesmo tempo, não é algo focado na criança A e B, mais sim, pensada na criança A, B, C e D.

1.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Atuando na educação básica identifica-se, cotidianamente, situações que permanecem no contexto da docência e que despertam inquietações, tais como profissionais que se recusam em praticar uma docência inclusiva, falta de recursos pedagógicos e de formações que provoquem a reflexão sobre essa perspectiva da diversidade humana e, ainda, a falta de motivação em transformar a realidade diante da observação dos obstáculos que dificultam a acessibilidade e a participação de todos/as.

Por meio dessa constatação, na vivência prática da realidade da educação infantil, faz-se necessário estudar mais sobre a questão surgida no chão da escola pública, e colocar em ação, práticas político-pedagógicas que permitam que as crianças possam realmente ser incluídas e terem mais oportunidades educacionais na sua trajetória escolar, sem necessitar um grande enfrentamento com as barreiras no processo de aprendizagem.

Sabe-se que é possível, com o aprimoramento profissional ofertado pelo Mestrado em Educação Inclusiva, contribuir com o contexto da educação básica, auxiliando professores, gestores, famílias, mas principalmente, as crianças, no intuito de lhes garantir o direito de aprendizagem, o desenvolvimento de suas potencialidades nos aspectos bi, psíquico e social,

às quais se assegura na inclusão educacional. Elenca-se, desse modo, o problema de investigação que se pretende analisar, estudar e propor caminhos de resolução com o presente estudo: identificar quais as principais dificuldade e/ou facilidades para os docentes da educação infantil, em realizar um planejamento que contemple a experiência da deficiência e as características das demais crianças de cada grupo.

Com a referida pesquisa tem-se a intenção de pesquisar a interseccionalidade que perpassa o contexto da experiência da deficiência na educação infantil e abordar modos de promover práticas inclusivas em sala de aula, planejando um guia de pressupostos a serem observados em uma docência que considere a ética do cuidado e a interseccionalidade no acolhimento a todas as crianças nos espaços de aprendizagem. “Educação inclusiva toma por ponto de partida que deficiência se intersecciona com as dimensões de gênero, raça, etnia e classe social e, como em um caleidoscópio, mostra-se com diversificada combinação de formas” (FREITAS; SANTOS, 2021, p. 3).

As crianças são seres de direitos que devem ser vistas em sua totalidade. Se hoje ela está triste ou feliz, se ela é uma criança de vulnerabilidade social, se é negra, indígena, se é pessoa com deficiência, que em uma ética do cuidado, todas essas características devem ser levadas em consideração, como indicam as autoras, em que as crianças são vistas pelos adultos como seres fragmentados. “Crianças são tomadas como humanas incompletas e inacabadas; da mesma forma que pessoas sem deficiência são tomadas como naturalmente capazes, típicas, normais e desejáveis, enquanto as pessoas com deficiência são percebidas como incapazes, desviantes, abjetas” (COSTA; ANGELUCCI; ROSA, 2022, p. 510).

A ética do cuidado deve se preocupar em ver o ser humano na sua completude e suas necessidades, pois “O cuidado necessário refere-se ao atendimento de necessidades que uma pessoa não pode satisfazer por si mesma, dependendo, desta forma, dos cuidados de outra pessoa” (COSTA; ANGELUCCI; ROSA, 2022, p. 515). Assim, a ética do cuidado está associada a educação inclusiva de forma interseccional.

Nesse sentido, a pesquisa terá uma abordagem que coaduna com a perspectiva da educação inclusiva, buscando sempre o olhar atento à diversidade. Olhar a criança com deficiência sem deixar de observar outras características como etnia e grupo social a qual está inserida e não apenas como um corpo passível de reabilitação e medicalização.

1.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é identificar quais as principais dificuldade e/ou facilidades para os docentes da educação infantil, em realizar um planejamento que contemple a experiência da deficiência e as demais características das crianças de cada grupo.

1.2.1 Objetivos específicos

- a) Compreender como os documentos que norteiam as práticas da educação infantil, em âmbito federal e municipal, abarcam as concepções de educação inclusiva;
- b) elencar as necessidades de conhecimento dos docentes da educação infantil para o planejamento de práticas, em uma perspectiva inclusiva interseccional;
- c) compreender as concepções dos professores sobre deficiência e educação inclusiva;
- d) identificar o que é necessário para auxiliar os professores a organizarem sua prática, em uma perspectiva de educação inclusiva; e
- e) apresentar propostas para a formação de professores que orientem sua prática com um olhar para uma educação inclusiva, a partir da interseccionalidade que perpassa o contexto da experiência da deficiência na educação infantil.

1.3 JUSTIFICATIVA

Durante o percurso profissional, algumas observações e vivências dentro das instituições foram trazendo indagações e inquietações para o fazer docente. É preciso mobilizar uma ressignificação dessa perspectiva inclusiva que tem adentrado o contexto da educação infantil, levando os profissionais a se atentarem às outras características da criança e do seu grupo, como seu meio social, vulnerabilidades, etnia e cultura. É urgente trazer essa temática para o debate com os profissionais da educação.

O conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 488).

Ao repensar as práticas da educação inclusiva, e não apenas da educação especial, busca-se manifestar reflexões em se ter um olhar sensibilizado sobre as peculiaridades de cada ser que se tem em sala de aula e na instituição de ensino a qual se atua, deslocando a responsabilidade dos especialistas na inclusão, para um compromisso ético de todos os docentes que compõem o espaço da educação infantil.

Este projeto tenciona pesquisar e trazer as reflexões sobre a educação inclusiva em uma perspectiva interseccional, podendo, assim, provocar melhorias nas práticas pedagógicas na educação infantil.

Sendo assim, será necessária uma busca por meio de entrevistas com professores na rede de ensino da educação infantil de São José, para que se identifiquem as dificuldades apresentadas e por intermédio do produto educacional, trazer sugestões de caminhos que facilitem as ações pedagógicas em sala de aula. Acredita-se que somente o docente que vivencia cotidianamente com as diversidades humanas e que busca estratégias para lidar com as dificuldades contribuirá com esta pesquisa, pois é ele o principal agente da educação inclusiva.

Tendo vivenciado a realidade de sala de aula na educação infantil desde o ano 2002, nessa trajetória como docente, busca-se compreender as práticas de educação inclusiva e por meio de estudos de aperfeiçoamento, leituras textuais, a partilha de experiências com colegas de profissão, grupos de estudos e formações acadêmicas, juntamente com as experiências vivenciadas cotidianamente tem-se apreendido muito, então, fala-se desse lugar e, sendo assim, pode-se dizer que se está em constante movimento de aprendizagem dessa prática, pois cada ano, a cada grupo recebido para trabalhar e cada ser que chega, tem suas peculiaridades, suas necessidades, suas experiências vividas e trazidas para serem compartilhadas.

Com as experiências vivenciadas ao longo desse percurso pode-se dizer da importância das formações e estudos de atualização, também das políticas públicas voltadas para a saúde escolar, em que não somente o professor como ator desse cenário, mas que nessa política pública, precisa-se da equipe multiprofissional para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das crianças, não somente aquelas consideradas público-alvo da educação especial, mas sim, todas as crianças que passam pela educação. Muitas vezes se recebem crianças de vulnerabilidade social que precisam de assistente social; crianças com dificuldades na linguagem oral, que precisam da fonoaudióloga; crianças com conflitos emocionais necessitando da ajuda da psicologia; crianças que necessitam da prevenção da saúde bucal, do agente de saúde para visitar a família; crianças que precisam de avaliação médica para outros encaminhamentos; e crianças com dificuldades de aprendizagem que

precisam da psicopedagogia. Cabe, então, um questionamento: mas o professor é responsável apenas pela aprendizagem pedagógica da criança, para que ter todos esses profissionais? Pois bem, essa reflexão se faz necessária.

Na sala de aula no grupo de trabalho, as crianças, todos os dias, reclamam com dor de dente ou de barriga; em uma criança observa-se que está com dificuldades na linguagem oral; a terceira verifica-se que está com dificuldades na coordenação motora; em uma quarta nota-se que está com conflitos emocionais e apresenta dificuldades de socialização. Dessa forma, chama-se a família para uma conversa e os responsáveis se dirigem até o posto de saúde, mas não conseguem consulta? Não é competência do professor em solucionar, porém, se tivessem um programa articulado de saúde na escola, em que o professor pudesse fazer um encaminhamento para as profissionais de saúde avaliar o caso da criança e ela pudesse ter todo o atendimento de que precisa, essa criança seria mais saudável, feliz e inclusa, não só no ambiente escolar, mas também, no meio social e familiar, pois criança é um ser de direitos. Mas, os seus direitos estão sendo respeitados? O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz alguns incisos do art. 54, sobre o tema:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990).

Chama-se a atenção para o final do inciso VII – “Assistência à saúde”, como se vê é um direito da criança e do adolescente, em que a creche e a pré-escola não deveriam ter essa preocupação, pois é dever do Estado, como diz o artigo 54 do ECA. Porém, sabe-se que as políticas, muitas vezes, existem no papel, e tem-se a dificuldade de ver essas políticas implementadas. Sabe-se, também, que o professor, muitas vezes, convive muito mais tempo com as crianças do que as próprias famílias, e que diante dos estudos sobre infância e o desenvolvimento infantil, os professores são capacitados para observar e captar muitas dificuldades das crianças. Contudo, essas adversidades necessitam da competência e habilidade de outras profissionais. Assim, o professor faz seu relatório pedagógico, conversa com a família, faz o encaminhamento e chegando ao posto de saúde, a família se depara com a falta de profissionais específicos, a qual a criança necessita para ajudá-la nas suas dificuldades ou, até mesmo, em questões de saúde.

Dessa forma, a discussão que se quer trazer à tona é que a criança é um ser pleno com suas expressões da diversidade humana e que necessita de um olhar e um atendimento na sua

completude. A interseccionalidade é ter um olhar para essa totalidade do ser humano. Quando se observar uma criança, deve-se estar atento às suas necessidades, buscando compreender, para saber como se poderá ajudá-la com as práticas pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil tem bases legais que orientam o funcionamento das instituições e o trabalho dos professores. Essas bases legais são fundamentadas nos direitos das crianças, respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, porém, antes disso, tem-se a lei pioneira no Brasil, a Constituição Federal de 1988 que garante o direito da educação, como dever do Estado e da família. A seguir, tem-se as principais bases legais que norteiam o trabalho na educação infantil.

As Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DNCEI) (BRASIL, 2009) apresentam a concepção de criança como sujeito de direitos, portanto, elas devem ser ouvidas e devem poder se manifestar do seu jeito. Na educação infantil, a criança se manifesta por meio das brincadeiras e suas interações.

É neste sentido que o brincar, nessa etapa da educação, é concebido como uma forma com a qual a criança elabora aspectos cognitivos, desenvolve habilidades corporais e, a partir das interações, vivencia a socialização. Diferentes aspectos podem ser evidenciados na brincadeira quando tratamos dela no ambiente educacional. Dentre esses podemos mencionar o caráter lúdico, que busca propiciar diversão e prazer. Outra dimensão a ser destacada trata-se do caráter educativo, que preza a construção de conhecimentos. Cabe destacar que para que essas diferentes possibilidades aconteçam é necessário que o adulto, como mediador, propicie espaços e tempos adequados para que as brincadeiras ocorram livremente e de formas diversificadas (VIEIRA; ALTMANN, 2016, p. 144).

É pelo brincar que a criança se expressa e, assim, o professor por meio da sua mediação e atenção ao processo, pode colher dados, pistas para organizar e reorganizar seu planejamento, e a exemplo do que a criança está necessitando, ampliar as suas aprendizagens, e, ainda, se ela está apresentando alguma dificuldade naquele momento, até mesmo saber se está vivenciando algum processo de violência ou exclusão. O brincar pode ser considerado o ponto de partida para as mediações e intervenções do professor.

O Art. 6º da Constituição Federal de 1988 traz que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Destaca-se, aqui, o direito da infância, quando o documento traz esse direito não discrimina raça, etnia, classe social. O documento garante o acesso a todas as crianças, portanto, quando se remete a uma criança com deficiência, cuja deficiência

não vem antes de sua infância, reafirma-se que ela também tem o direito de vivenciar sua infância, podendo criar, se expressar, ou seja, se manifestar e participar à sua maneira, como qualquer criança.

Na BNCC, as interações e brincadeiras na educação infantil são destaques como ponto de partida para as propostas pedagógicas, “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2019, p. 35). Ainda de acordo com a BNCC, por meio do brincar e das interações, as crianças demonstram suas emoções e podem dar indicativos de frustrações, regulação das emoções e conflitos internos que estão vivenciando.

Para o professor pautar seu planejamento, a BNCC traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, são elas: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2019, p. 36).

A BNCC informa que o professor, durante o planejamento, deve trazer a pluralidade, proporcionando momentos de experiências em que possam permitir às crianças conhecerem-se, terem contato com a natureza, literaturas e com materiais variados, pois a educação infantil é espaço de vivências e experiências.

A BNCC orienta, aos docentes, sobre a necessidade de acompanhamento desse processo de desenvolvimento das crianças por intermédio das várias formas de registros

realizados em diferentes momentos, sem a promoção ou classificação de crianças aptas ou não aptas.

A BNCC, além dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na educação infantil, traz a estrutura de cinco campos de experiências, a qual o docente deve se pautar na hora do planejamento, são elas: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpos gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala e imaginação; e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2019, p. 38).

Tendo como eixo estruturante as aprendizagens e o desenvolvimento, a BNCC por meio dos campos de experiências constituem os objetivos de aprendizagens e do desenvolvimento, organizadas em três grupos por faixa etária. Grupo creche: bebês (de 0 a 1 ano e seis meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e o grupo pré-escola crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), para cada grupo de idade e cada campo de experiência apresenta os objetivos de aprendizagens para os professores pautarem-se em seus planejamentos e registros.

A BNCC aborda, também, em seu texto, a transição da educação infantil para o ensino fundamental. A educação infantil, segundo os documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não faz a promoção para o ensino fundamental, porém, a BNCC vem discutir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens da criança, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos” (BRASIL, 2019, p. 51), e é preciso um acolhimento e adaptação a essa nova etapa do desenvolvimento das crianças.

Em âmbito federal, o direito a creches e pré-escolas já estão garantidos desde a Constituição Federal de 1988, porém, muita luta dos movimentos sociais, das próprias famílias e profissionais da educação foram necessárias para a implementação de políticas públicas para garantir esse direito, como reafirmam as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirmar na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2010, p. 7).

Como se pode visualizar, é um direito desde 1988 com a Constituição Federal e, em 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o objetivo de organizar as práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

Sendo assim, esse documento vem definir diretrizes para o currículo da educação infantil: “primeira etapa da educação básica oferecidos em creches e pré escolas como espaços não domésticos”. Essa diretriz é muito importante, pois a educação infantil é um espaço de cuidados e educação, ofertando uma proposta pedagógica com objetivos diferentes daquelas ofertadas no ambiente familiar, como uma complementação na verdade, porém, com seus objetivos específicos institucionais, como trazem as DCNEIs, em seu capítulo das propostas pedagógicas.

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 13).

O quarto item da lista de concepções da proposta pedagógica das DCNEIs (BRASIL, 2010, p. 17) diz que: “Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”, e acredita-se que é uma proposta que coaduna com o que se discutirá ao longo dessa escrita, que é ter um olhar atento e acolhedor a todas as diferenças dentro da sala de aula e nos espaços educativos, ou seja, um olhar interseccional.

O primeiro objetivo da proposta pedagógica trazida pela DCNEI vem reforçar o direito das crianças a brincadeira, convivência e interação entre outros. Sendo assim, vem corroborar em que as propostas pedagógicas na educação infantil, tanto em creches (grupo de 0 a 3 anos)

quanto em pré-escola (grupos de 4 a 5 anos 11 meses) devem pautar-se em brincadeiras e interações, como um direito das crianças. Veja-se:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Sabe-se que as interações e brincadeiras são apenas o ponto de partida na hora de pensar o planejamento,

para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; 9 A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (BRASIL, 2010, p. 19).

As propostas pedagógicas devem organizar o espaço, tempo e materiais que proporcionem para as crianças, os seus direitos de explorar, vivenciar, estabelecer vínculos, trocas de aprendizagens, e ter acesso e acessibilidade aos espaços e saberes. As Diretrizes Curriculares Nacionais já trazem a inclusão por meio da acessibilidade, da apropriação histórico-cultural da diversidade humana, buscando trabalhar a história dos povos afro e indígenas:

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 20).

As DCNEIs trazem a valorização da população e a educação inclusiva de uma forma abrangente, valorizando toda e qualquer forma social de população e modo de vida da comunidade atendida nos espaços da educação infantil.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010, p. 24).

As DCNEIs, como um documento nacional que vem orientar as práticas na educação infantil, definem eixos norteadores do planejamento pedagógico em que os professores devem se pautar, assim como orienta toda e qualquer construção de documentos em âmbito municipal.

Por fim, a DCNEI orienta sobre o processo de avaliação na educação infantil.

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); 9 Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29).

Na educação infantil, diferente do ensino fundamental, mesmo sendo a primeira etapa da educação básica não se faz a promoção ou retenção da criança, a avaliação é um processo em que o professor acompanha o desenvolvimento de cada criança, por intermédio de observações, registro escrito, fotográfico e organiza em forma de portfólio e relatórios que partilha com as famílias.

A educação infantil tem sua oferta, na ampla maioria, pelas redes municipais de educação, no caso do município participante deste estudo, a documentação pedagógica pauta-se nas orientações dos documentos nacionais, com destaque para as Diretrizes Nacionais Curriculares, trazendo como prática da educação infantil, o cuidar e o educar.

Desse modo, entende-se a criança como sujeito de direitos, um ser histórico e social que se desenvolve na medida em que se relaciona com o mundo, por meio das

interações com a realidade social e cultural, por meio da curiosidade, imaginação, criatividade, com voz e opinião (SÃO JOSÉ, 2019, p. 25).

Portanto, o objetivo da educação infantil do município de São José está pautado nas ações do cuidar e educar, entendendo cada criança como um ser completo, e cada qual com suas especificidades. Na rede municipal de ensino, os professores se reúnem uma vez ao mês, divididos em polos na casa do educador para a formação continuada, o caderno pedagógico de 2019, citado anteriormente, foi construído durante esse processo de formação. Sobre a concepção de infância, o documento traz que: “Dentre as questões que mais impactaram os profissionais no estudo, ressalta-se a necessidade de compreender a importância do brincar, fantasiar, inventar, recriar na formação da criança” (SÃO JOSÉ, 2019, p. 27). A educação infantil é um espaço de vivências, trocas de experiências, de brincar, usar a imaginação e desenvolver a criatividade.

Nesse sentido, vimos a necessidade do diálogo e estudo específico, com os profissionais da educação, sobre a garantia dos direitos das crianças, de brincar e de aprender, sendo de suma importância que todos possam perceber, entender, valorizar e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes ou pré-escolares (SÃO JOSÉ, 2019, p. 28).

O município de São José, por meio da educação infantil, vem garantir os direitos das crianças e, assim, poder vivenciar sua infância, pautadas na ética do cuidado e educação.

Portanto, considera-se a educação infantil como um espaço de vivências, construção de conhecimento, de formação de cidadania e ressalta-se que a experiência da deficiência de uma criança é parte da sua infância, mas não a única, pois ela é apenas uma criança que tem as mesmas ou outras características que as demais crianças, podendo ser ou não curiosa, com sede do conhecimento, de experimentar, de vivenciar suas experiências de infância, ou seja, de ser apenas criança e ter oportunidades para explorar o mundo a sua maneira.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Busca-se um breve histórico nos documentos referentes aos marcos legais da educação especial, os quais indicam que o início do movimento que culminaria, posteriormente, na perspectiva de educação inclusiva no Brasil, se iniciou com a declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1994). Tal declaração desponta o movimento de integração escolar, a qual trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Embora

esse documento tenha como fundo a integração e não a inclusão, ele surgiu dentro de um movimento da educação especial.

A integração escolar pode ser entendida como o ‘especial na educação’, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 16).

Muitas vezes se confunde a integração com a inclusão, porém, como trouxe a autora, são dois termos que precisam ser compreendidos para não serem confundidos.

É notório que há uma diferença entre integrar e incluir, a exemplo do que Mantoan (2003, p. 16) informa: “O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Pode-se questionar o que se quer hoje na sociedade e na educação escolar? Sabe-se que se busca a inclusão, porém, ainda se vê muita integração, algo que é construído culturalmente. Entretanto, os movimentos políticos lutam para mudar esse cenário e para que se possa realizar a inclusão na sua forma de ser.

No Brasil, a Constituição Federal, visa a democratização da educação brasileira, de modo que já se assegure a educação de pessoas com deficiência e o atendimento educacional especializado, a qual deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Cita-se, a seguir, algumas das políticas de educação especial que perpassaram a história do Brasil:

- O Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, no qual o texto traz que a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001);
- O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 que apresenta as questões de direitos da acessibilidade com conceitos inclusivos (BRASIL, 2004);
- O Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009);

- A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2009); e
- Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação o (PNE) (BRASIL, 2014). Em seu Art. 2º, incisos I, II e III trazem as diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação. Lembrando que a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, não é um documento legal, e sim, um documento político nesse movimento da educação inclusiva.

De acordo com Kassar e Rebelo (2018), em 2003 inicia-se o governo Lula com a implantação do programa de formação por multiplicadores para educadores – educação inclusiva: direito à diversidade – reconhecido pelo governo posterior Dilma Rousseff, como marco inicial da educação inclusiva no país. Nesse mesmo governo, ainda são implantados os programas Sala de Recurso Multifuncional e escola acessível, os quais impactam diretamente as Unidades de Educação Infantil com recursos para acessibilidade e abertura do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas comuns de ensino.

Em 2008 tem-se um marco no que passa a ser a perspectiva inclusiva da educação especial com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Logo na sequência, em 2009, outra ação relevante foi a ratificação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida no campo como a Convenção da ONU, a qual passa a fazer parte da Constituição Federativa do Brasil. Posteriormente, entre 2011 e 2014, o governo Dilma Rousseff inicia suas ações com o quadro da educação especial, definido dentro do que é chamado Perspectiva da Educação Inclusiva. Como se pode observar, a educação especial inclusiva vem evoluindo a passos lentos no decorrer dos anos, pois para além das questões legislativas, as culturas escolares precisam ser ressignificadas.

Quando se acreditava que o percurso de educação inclusiva estava alicerçado no país, houve uma surpresa em 30 de setembro de 2020, com o Decreto nº 10.502 do governo Jair Bolsonaro, o qual tenta retroceder toda a luta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em uma proposta que pretende segregar os estudantes, público da educação especial, novamente em escolas especiais, porém, devido ao movimento de militância

daqueles que acreditam na justiça social às pessoas com deficiência do Brasil, esse decreto, após audiências nas câmaras de deputados e senado foi suspenso pelo Superior Tribunal Federal (BRASIL, 2020). A suspensão do decreto demonstra a força do movimento e das políticas de educação inclusiva.

Como relator da ação que questiona a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), instituída pelo Decreto 10.502/2020, Toffoli salientou que é preciso maior priorização, planejamento e investimento para a remoção dessas barreiras. Segundo ele, a convivência entre pessoas com e sem deficiência traz benefícios para todos, com o fortalecimento do tecido social, a promoção do progresso e o aprimoramento da democracia. ‘É nas singularidades que residem as maiores potencialidades humanas’, ressaltou. O ministro destacou que as pessoas são diversas em suas características motoras e cognitivas, bem como em termos de etnia, gênero e orientação sexual. ‘A democracia, em sua forma plena, não apenas acolhe a diversidade; a diversidade é a própria essência da democracia’, afirmou (STF, 2021).

Pode-se observar que as documentações, ao longo da história, trazem sempre a discussão da educação especial voltada, especificamente, para a questão e características da deficiência, em que cada área de abordagem, ou grupos “identitários” têm suas documentações, políticas, militâncias e organizações próprias, não sendo possível encontrar a discussão de forma mais ampliada, com coalisões ou de modo interseccional da deficiência e os demais marcadores de opressão e exclusão.

Analisando a documentação pedagógica do município de São José-SC, o qual é o campo de pesquisa desta dissertação, pode-se perceber fragilidades nas documentações sobre o aspecto da intersecção, o que se revela ao se observar que, somente no ano de 2008, é que se publicou um caderno pedagógico da rede municipal de ensino sobre a educação inclusiva. Porém, assim como na sociedade em geral, segue-se uma hierarquia de gestão e organização política, em que os municípios e Estado se guiam pelos mesmos documentos legislativos, portanto, esse documento do município de São José aborda as questões mais voltadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sem considerar os demais marcadores sociais das diferenças, em que cada grupo tem seu setor na secretaria de educação e suas documentações próprias, e elas não se interseccionam nos documentos. Pode-se observar, a seguir, uma tentativa de abordagem da educação inclusiva de forma interseccional, porém, na sequência, direciona para o público de pessoas com deficiências.

Para eliminar a cultura da exclusão escolar e efetivar os propósitos e as ações referentes à educação de alunos com deficiência no sistema regular de ensino municipal de São José, o NEESPI busca a reestruturação do espaço educacional, cujo objetivo é auxiliar a escola a se tornar um espaço inclusivo, democrático e

competente para trabalhar com todos os alunos sem distinção de etnia, classe, gênero ou caráter pessoal, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada, concretizando desta forma, o que postula a Lei de Diretrizes de Base – LDB – Lei nº 9394/96 no artigo 4º, inciso III: atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (SÃO JOSÉ, 2008, p. 11).

Traz-se aqui essa discussão para uma reflexão sobre as fragilidades, não somente para o município de São José, pois provavelmente ocorre em outros ou talvez em todos os demais municípios, porém, como profissional da rede pode-se dizer que já se avançou muito, ao longo das décadas, em relação às políticas públicas de atenção à educação inclusiva. Ressalta-se o valor dos espaços políticos e de gestão que pensam e enfrentam os desafios para uma educação inclusiva, a exemplo do setor das relações étnico raciais, o da educação especial, o da prevenção das violências, assim como do setor da educação infantil, séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, acredita-se que é possível progredir ainda mais no texto dos documentos político-legais da rede municipal de São José, reunindo em um único documento setorial, não abrangendo cada capítulo separado, e sim juntos, de forma a perceber a criança em sua integralidade e interseccionalidade.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

As políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, vêm ganhando campo de pesquisa e discussões, porém, precisa-se avançar muito ainda em termos legais e, também, nas práticas que são balizadas por esses documentos. Dessa forma, precisa-se trazer, aqui, algumas reflexões acerca da educação inclusiva.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (PLETSCH; GLAT, 2010, p. 344).

Como trazem Pletsch e Glat (2010), para tornar uma escola inclusiva é preciso todo um empenho, dedicação, políticas públicas, estudos, formação de professores, repensar os espaços educativos e garantir a permanência do estudante na escola.

Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se

proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola (PLETSCH; GLAT, 2010, p. 344).

A educação inclusiva é muito mais ampla, segundo Pletsch e Glat (2010), ela deve complementar a proposta da educação especial, sendo pautada nas diversidades de práticas pedagógicas, de recursos, com planejamentos atentos as diversas maneiras de participar, interagir, quer seja em um contexto que antecipa a remoção de barreiras, contemplando e acolhendo as distintas expressões da diversidade humana.

Educação Especial se constituiu originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental (PLETSCH; GLAT, 2010, p. 346).

Como já argumentado anteriormente, a educação especial se organiza a partir de um modelo médico ou clínico, o qual precisa ser ressignificado para proporcionar uma educação que de fato seja inclusiva, a qual vai além de matricular o estudante no ensino regular, que se alinhado com as concepções sociais sobre a deficiência, pensa em estratégias diversificadas no ensino, de modo a apoiar as especificidades educacionais para aprender e, ainda, rompendo com as barreiras atitudinais ao pensar o planejamento e acolhimento de todas as necessidades dos estudantes.

Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos (PLETSCH; GLAT, 2010, p. 350).

Ao pensar na educação inclusiva, é preciso trazer o acolhimento a todas as necessidades, seja ela a criança com deficiência, daquela com dificuldade de aprendizagem, a de vulnerabilidade social, a negra, a indígena, ou seja, o atendimento a todas que têm algum tipo de privação e que vivenciam a experiência da opressão e exclusão.

[...] a dicotomia hoje existente entre ensino ‘especial’ e ‘regular’ é um reflexo da formação clássica do professor que privilegia uma concepção estática de desenvolvimento humano, com a consequente concepção de dois tipos distintos de processo ensino-aprendizagem: o ‘normal’ e o ‘especial’. No ensino ‘normal’ (ou regular) o professor estaria frente aos alunos que seguem o padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado durante sua formação; já no ‘especial’ estariam os alunos que apresentam os denominados ‘distúrbios ou dificuldades de

aprendizagem' e/ou aqueles com deficiências ou demais necessidades educacionais especiais, que constituíam (até então) o alunado da Educação Especial (PLETSCH; GLAT, 2010, p. 352).

As políticas públicas de educação especial inclusiva trazem muito sobre a questão do ensino regular e o especial, mas na prática encontram-se as dificuldades da educação inclusiva, talvez por uma falha no processo de implementação que se dá de forma fragmentada, no qual o estudante é visto somente na sua individualidade e não na sua totalidade, sendo ele(a) uma pessoa com características específicas para aprender, independente de um diagnóstico de deficiência.

A Educação Inclusiva tem que ser vista como um processo progressivo, dinâmico e contínuo, que pressupõe a adaptação do sistema escolar e de cada instituição, acompanhada de uma mudança da cultura escolar para aceitar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem entre seu alunado (PLETSCH; GLAT, 2010, p. 352).

Precisa-se avançar nas políticas de educação inclusiva para além da centralidade na educação especial, como um compromisso de todos os agentes da educação, um compromisso coletivo com novas estratégias que sejam mais abrangentes e acolhedoras de todas as potencialidades e/ou necessidades.

2.4 CONCEPÇÃO DE MEDIAÇÃO

A principal tarefa de uma criança é brincar e existem várias maneiras de brincar: sozinha; interagindo com um objeto qualquer ou um brinquedo; interagindo com outras crianças; ou até mesmo, com adultos, entre outras possibilidades. Por meio do brincar, a criança adentra no mundo da imaginação e estimula a sua criatividade. No que se refere ao brincar, segundo Vygotsky (1991, p. 67), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. Portanto, o brinquedo não deixa de ser uma ação do brincar. Para Drago e Rodrigues (2009, p. 50), “O brinquedo entendido como o ato de brincar, para a criança, pode representar um momento de extrema importância, pois, é um momento em que ela pode representar através do simbólico, aspectos presentes em sua realidade”.

A criança usa símbolos para representar, um exemplo é quando lhes é ofertado massinha de modelar e alguns objetos, até mesmo, loucinhas de brinquedo, e elas usam o que tem para fazer “comidinha” e representar as várias formas de fazer um alimento, dando um

significado para isso, brincando de restaurante, entrega *delivery*, atender os pedidos ou, simplesmente, fazer um almoço ou jantar e oferecer às pessoas ao seu redor.

O objeto, então, durante a brincadeira pode deixar de ser usado conforme suas características sugerem para incorporar outra coisa, como por exemplo, um celular poder vir a ser avião, carro, guitarra e uma infinidade de representações simbólicas, isto pelo fato de que Vygotsky via na brincadeira o melhor meio de uma educação integral que tivesse como eixo norteador o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores típica dos seres humanos. Além disso, seus estudos sugerem que o brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da percepção, da memória, da afetividade, da imaginação, aprendizagem, linguagem, atenção, interesse, ou seja, um leque enorme de características próprias dos seres humanos (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 51).

Por meio do brincar, a criança expressa seu sentimento e demonstra possíveis situações que possa estar vivenciando. Na educação infantil, pela mediação do professor, muitas leituras podem ser feitas no brincar da criança.

Dessa forma, Vygotsky via que entre o conhecimento já adquirido e o que poderia ser dominado pelo homem (no caso a criança) num futuro próximo com a ajuda de outros colegas mais capazes e/ou um adulto, existia uma zona intermediária que ele denomina de zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, sendo a aprendizagem anterior ao desenvolvimento, esse por sua vez só se dá a partir do momento em que novas aprendizagens forem sendo conseguidas, num processo ininterrupto de aquisição e superação de obstáculos de forma constante e dialética. Assim, ‘a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram’ (VYGOTSKY, 1991, p. 97 *apud* DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 54).

Pela mediação, o professor potencializa as aprendizagens das crianças, partindo do brincar, do lúdico, assim como essas aprendizagens muitas vezes acontecem pelas interações com outras crianças, seja ela da mesma idade ou idades diferentes.

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Paganotti (2011) explica sobre a teoria de Vygotsky em relação à zona de desenvolvimento proximal e a zona de desenvolvimento real, em que a real é aquilo que a criança realiza sozinha sem ajuda, e a zona de desenvolvimento potencial é quando ela tem a capacidade de realizar, porém, necessita da ajuda de outra pessoa, no caso da instituição creche, por meio de brincadeiras em que o professor entra com seu papel de mediador,

auxiliando o que a criança necessita para transformar seu potencial em real, pois o que é zona de desenvolvimento potencial hoje, amanhã pode se tornar a zona de desenvolvimento real.

Com a troca de experiências proposta por Vygotsky, o professor naturalmente deixa de ser encarado como a única fonte de saber na sala de aula. Mas nem por isso tem seu papel diminuído. Ele continua sendo um mediador decisivo, por exemplo, na hora de formar equipes mistas – com alunos em diferentes níveis de conhecimento – para uma atividade em grupo. A principal vantagem de promover essa mescla, na concepção vygotskyana, é que todos saem ganhando. Por um lado, o aluno menos experiente se sente desafiado pelo que sabe mais e, com a sua assistência, consegue realizar tarefas que não conseguiria sozinho. Por outro, o mais experiente ganha discernimento e aperfeiçoa suas habilidades ao ajudar o colega (PAGANOTTI, 2011, p. 2).

Paganotti (2011) ainda defende a ideia de Vygotsky de que ao formar grupo, este deve ser misto, agrupando os mais velhos com os mais novos; aqueles que sabem um pouco mais com aqueles que necessitam de ajuda; e aí entra o papel do professor de ser mediador, auxiliando esses grupos desde sua iniciação, buscando sempre desafiar as crianças a irem em busca de mais saberes.

2.5 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos principais documentos que balizam a prática na educação infantil é as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil de 2010 (BRASIL, 2010). Nela destaca-se a necessidade de promover a “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”. A diretriz ressalta a promoção de igualdade de oportunidades e com isso pode-se afirmar que, independentemente da criança ou situação vivenciada por ela, a inclusão de todos, seja criança com vulnerabilidades ampliadas, com deficiência, etnia e/ou religiosidade, todas têm direito ao mesmo acesso e mesmas oportunidades.

No item 7 das diretrizes que trata da organização de espaço, tempo e materiais, dois pontos são importantes de serem destacados:

- 1) A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; 2) A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 19).

Nesses dois pontos, ao tratar da inclusão das crianças com deficiência, ainda se percebe uma fragilidade nessa abordagem, pois restringe apenas ao grupo definido como público-alvo da educação especial, o que traz uma inquietação: e as demais crianças com necessidades que não se resumem a um diagnóstico? Em que momento serão evidenciadas? Em um segundo ponto, a diretriz traz a importância em trabalhar com a diversidade de povos, culturas e etnias, mas não apresenta as possibilidades das histórias de pessoas com deficiência se fazerem presentes nas questões histórico-culturais a serem apropriadas pelas crianças.

Nesses dois pontos, já é notória a ausência das perspectivas interseccionais nos documentos orientadores das práticas na educação infantil.

Avançando para o capítulo 8 das Diretrizes, a qual apresenta as propostas pedagógicas e diversidade, tem-se que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21).

Como se pode verificar nesse capítulo, as diretrizes reforçam a importância de combater toda e qualquer forma de discriminação e violência em forma de trabalho coletivo, isso quer dizer que a instituição deve formar uma rede de apoio para lidar e combater possíveis situações de violência, opressão e discriminação étnico racial. Entretanto, ainda falta provocar o respeito pela diversidade funcional, neurológica e emocional, e considerar as contribuições para o combate ao capacitismo ou discriminação pela deficiência.

Para finalizar essa breve análise das Diretrizes Nacionais Curriculares, apresenta-se o capítulo 11, quanto às Práticas Pedagógicas da Educação Infantil. Os eixos do currículo dizem o que norteia a proposta curricular da educação infantil, que são as “interações e brincadeiras”, portanto, é direito de qualquer criança, na educação infantil, independente de raça, etnia, com ou sem deficiência, vulnerabilidade social, poder interagir e brincar para construir e aprimorar seu conhecimento. É por meio das interações e brincadeiras que a inclusão acontece e o professor deve ser o mediador para quebrar as barreiras que impedem toda e qualquer criança de progredir.

A diversidade implica em vários segmentos da sociedade, pois as pessoas são diversas porque são diferentes em aspectos de fisionomia, de oportunidades econômicas e sociais,

entre outros. Vive-se hoje em uma sociedade excludente, com uma trajetória histórica de vivenciar vários aspectos como o racismo, a violência contra a mulher, o abuso sexual na infância e a discriminação da pessoa com deficiência. Sabe-se que se está caminhando e provocando políticas públicas para prevenir essas e outras ações, porém, ainda é preciso avançar muito nessa parte, pois a sociedade, como um todo, tem essa cultura normativa entranhada em suas ações cotidianas e, com isso, replica em atos de exclusão, opressão e desvalorização das diferenças.

Já a BNCC, traz vários elementos importantes para a educação infantil, que é a parte do documento que este estudo se propõe analisar, pois a referida escrita tem o objetivo em se ater aos estudos voltados para a educação infantil.

A BNCC busca os objetivos nos eixos estruturantes como as interações e brincadeiras, valoriza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o conviver, o brincar, o explorar, o participar, o expressar, o conhecer-se. A seguir tem-se a definição de cada uma delas:

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2019, p. 36).

Analisando a parte da BNCC direcionada para a educação infantil, não se encontram orientações específicas que abordem a inclusão de pessoas com deficiência, a inclusão das crianças negras e indígenas, das crianças com dificuldades de aprendizagens, nem das crianças de vulnerabilidades sociais. Portanto, fazendo uma análise de cada item dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, pode-se dizer que a interseccionalidade está inserida em cada direito, sem especificar deficiências,

vulnerabilidades, raça/cor. Pode-se observar, ainda, que todos os itens abordados na BNCC trazem variadas formas de estímulos para garantir os direitos das crianças no seu processo de desenvolvimento, porém, não existe uma orientação quanto ao direito da criança que tem sensibilidade a muito estímulos, por exemplo, da criança que não tem acesso a políticas públicas, pois entende-se que a interseccionalidade é recente e muitos docentes ainda não possuem o conhecimento da temática e necessitam dessas orientações para pensar a sua prática na hora do planejamento.

2.6 INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como se pode observar, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a educação infantil trazem, como eixos norteadores, a interação e a brincadeira, é por meio delas que se pode partir para potencializar a participação, representação e, conseqüentemente, a inclusão. Quando chega a criança com deficiência na instituição, o que se leva em consideração para conhecê-la? O que se permite que ela demonstre e que é considerado no planejamento docente? Olha-se para ela e considera-se apenas as suas questões corporais e funcionais?

Deve-se considerar a criança em sua totalidade, com deficiência, se ela é branca, negra ou indígena, sua etnia e raça, se é uma criança com vulnerabilidade social ou não. Deve-se evitar considerar apenas uma característica e focar somente nela, porque se agir assim, tende-se a um olhar fragmentado e não se respeitará as suas singularidades. Freitas e Santos (2021) afirmam que: “Reconhecemos que os corpos dessas pessoas são inseparáveis de suas dimensões socioculturais, em cujo sentido encontramos camadas sobrepostas de complexidade em que se materializam também questões de gênero, raça, etnia e classe social”. A interseccionalidade traz a reflexão de respeitar o sujeito na sua integralidade.

Em pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Capes sobre o tema interseccionalidade e a educação inclusiva na educação infantil, é notória a ausência de estudos que tragam essa perspectiva teórica. Pouquíssimos foram os estudos no campo da educação especial e inclusiva, que abordaram e consideraram a interseccionalidade ao olhar para esse sujeito, na relação com esses outros marcadores sociais das diferenças. Ainda assim, aqueles que foram localizados, estão alinhados a um debate teórico no campo do movimento feminista e não direcionado para a educação infantil e, quando se localiza estudos sobre inclusão na educação infantil, não há uma abordagem interseccional. Segundo Nardi *et al.* (2018, p. 13), “é necessário reconhecer que as relações sociais no Brasil ainda são fortemente hierarquizadas e caracterizadas pelo sexismo, racismo, cissexismo, heterossexismo, e

preconceito de classe”. Com o trabalho aqui proposto, pretende-se avançar para que a inclusão não se dê apenas pela deficiência, mas que seja contemplada e efetivada, a partir do respeito na multiplicidade de características que cada criança têm, a exemplo do gênero, etnia, raça e cultura social.

A incorporação dos marcadores sociais de diferença como categorias de análise da discriminação, confere outra potência a ações e experiências comprometidas com a superação da violação de direitos. Os grupos mais vulneráveis a discriminação e a violência são distintos em cada sociedade e dependem do valor atribuído aos marcadores sociais da diferença [...], uma vez que, a partir de processos históricos que construíram definições do moral e imoral, normal e patológico, inferior e superior, legítimo e ilegítimo, as pessoas são classificadas de acordo com os valores associados historicamente a determinados marcadores. Esses marcadores são produtos de processos implicados na construção da abjeção e de lógicas de deslegitimação que definem as bordas do humano (NARDI *et al.*, 2018, p. 13).

A partir dos marcadores sociais, conforme trazem os autores Nardi *et al.* (2018), há uma série de violências e discriminações, aos quais vários grupos sociais e identitários estão sujeitos.

Ao pesquisar sobre interseccionalidade encontrou-se a temática atrelada a terminologias feministas e estudos raciais, não se pode desconsiderar essas experiências ao pensar a questão das deficiências. Santos e Nascimento (2022) discutem as questões de patriarcado, em uma sociedade em que “os homens detêm o poder de todas as coisas”. Vive-se em numa sociedade patriarcal, machista e racista, em que apenas o fato de nascer mulher já se sofre discriminações, nascer mulher negra, você sofre duas vezes e nascer mulher negra e com deficiência então, nem se fala. Esse modelo econômico vivenciado pela escravidão de pessoas negras “gerou um grande impacto na vida das mulheres negras que não tiveram nenhuma atenção do Estado após o fim da escravidão, passando de geração em geração, afetando as meninas e jovens negras cis” (SANTOS: NASCIMENTO, 2022, p. 111).

Gesser, Block e Mello (2020, p. 131) trazem a questão da “invisibilidade de alguns corpos na luta. As pessoas com deficiência quando são negras, LGBTQIA+, periféricas, quando os marcadores se interseccionam segundo afirma o autor suas experiências de opressão são vividas por cada mulher de forma singular”, ou seja, as experiências são diferentes umas das outras, quando a pessoa com deficiência tem um dos marcadores sociais e não são vistos na sua completude de corpos. Apenas são vistas a deficiência e ignoradas as demais características. Como se pode perceber, é preciso ampliar o debate da interseccionalidade para que se possa valorizar as diferenças humanas e combater as barreiras que as impedem de progredir como pessoas.

Com essa discussão e trazendo para dentro da educação infantil, pode-se olhar as crianças considerando todos seus marcadores sociais, pois sabe-se que suas experiências são diferentes, portanto, ter um olhar acolhedor e interseccional pode fazer a diferença para que, na hora do planejamento, se possa oportunizar o acesso ao aprendizado para todos.

3 METODOLOGIA

Com o referido referencial teórico foi possível trazer reflexões acerca da interseccionalidade na educação infantil, tendo como campo de pesquisa a rede municipal de ensino de São José-SC, e como público convidado a participar da pesquisa, os professores da educação infantil. O grupo de participantes foi formado por nove docentes que se dispuseram a participar da coleta de dados, os quais foram convidados via *e-mail* institucional.

Por ser um mestrado profissional e um dos termos do Profei é o retorno da pesquisa ao setor público, a pesquisadora, sendo professora efetiva em uma unidade da rede de ensino em que foi realizada a pesquisa, ou seja, no município de São José-SC, convidou professores de outras unidades de ensino da mesma rede, não havendo conflito de interesses, pois se colocando na posição de pesquisadora, não desenvolverá a pesquisa em sala que ministra aula.

A pesquisa é de natureza qualitativa com abordagem descritiva e tem como objetivo: identificar quais as principais dificuldade e/ou facilidades para os docentes da educação infantil, em realizar um planejamento que contemple a experiência da deficiência e as características das demais crianças de cada grupo.

A proposta da pesquisa descritiva foi de avaliar e descrever os documentos pedagógicos em nível nacional e municipal e o que eles ofertam de propostas na área da educação inclusiva.

A pergunta de pesquisa que conduziu o trabalho foi: Que orientações são necessárias aos docentes da educação infantil para implementar práticas de educação inclusiva em uma perspectiva interseccional?

Definiu-se como forma de abordagem, os métodos qualitativos e as fontes de investigação por meio de livros, periódicos, artigos, anais, documentação pedagógica como BNCC e proposta do município de São José-SC, bem como a coleta de dados por meio de questionário (Apêndice A) organizado pelo *google forms* e entrevista mediada por um roteiro (Apêndice B) realizada virtualmente com o *Google Meet*, respeitando o momento pandêmico em se viveu no período das entrevistas, que ficaram gravadas e depois foram transcritas com as devidas autorizações.

Escolheu-se como campo de pesquisa a rede de educação infantil do município de São José-SC, por ser um mestrado profissional em rede e a pesquisadora prestar seus serviços nessa rede de ensino, optou-se por estudar e buscar uma qualificação na mesma.

O município de São José, de acordo com os dados do IBGE de 2020, possuía uma população estimada para 2021 de 253.705 habitantes. Atualmente, possui um total de 39

Centros de Educação Infantil da rede pública de ensino municipal e um total de 7.000 crianças matriculadas na rede infantil. A secretaria de educação do município de São José está dividida em setores da educação infantil, séries iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), setor da educação especial, que agregam a esses setores, projetos do Enfrente e das relações étnicos raciais.

Os dados coletados com as entrevistas foram tratados e utilizou-se a análise temática de conteúdos, em que se agrupou as respostas dos professores em categorias temáticas que emergiram no decorrer da pesquisa. Essas categorias localizadas, deram suporte e elementos para organização do produto educacional.

Quanto à devolutiva, ficará uma cópia da dissertação de forma virtual para a secretaria de educação e o setor de educação infantil, em que se organizará com o setor, uma apresentação para a educação infantil, e para os professores participantes da pesquisa será feito um *feedback* por meio de uma carta, juntamente com o guia de pressuposto para orientações, via *e-mail*.

Os dados da pesquisa ficarão armazenados no *google drive* e em um HD externo e, após 5 anos, conforme a resolução da CNE nº 510/2016, serão deletados todos os dados.

Definição dos participantes da pesquisa: definiu-se como participantes da pesquisa, os docentes que atuam diretamente em sala de aula com crianças na educação infantil, não foram classificadas idade, podendo trabalhar com grupos de 0 a 6 anos de idade. Para isso foram inclusas as funções de professor regente, auxiliar de sala, auxiliar de ensino de educação especial e auxiliar de ensino.

As funções de auxiliar de ensino cobrem a ausência de professor, auxiliar de sala e/ou auxiliar de ensino de educação especial, portanto, o docente que executa essa função entra bastante em sala e percorre todos os grupos de faixas etárias. Já as funções de auxiliar de sala e auxiliar de ensino de educação especial ficam diretamente em sala, no seu grupo, junto ao professor regente.

Excluiu-se os professores de AEE, por compreender que esses docentes atuam com atendimento individualizado e atendem apenas crianças com diagnóstico de deficiências, sendo que o objetivo é compreender sobre a interseccionalidade no conjunto de uma sala de aula diversa com todas as crianças juntas.

Excluiu-se, também, a função de diretor e auxiliar de direção por compreender que não estão atuando diretamente com crianças em sala de aula cotidianamente.

Para compor o grupo de participantes da pesquisa, utilizou-se o envio de uma carta convite junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) para

o setor de educação infantil e, solicitou-se a ajuda da coordenação para proceder o envio aos *e-mails* institucionais de todos os centros de educação infantil da rede municipal de São José, para que assim, as diretoras enviassem nos grupos de *WhatsApp* dos professores dos Centros Educacionais Infantis (CEIs).

Na carta convite foi enviada uma explicação das etapas de pesquisa, evidenciando que na primeira fase, o docente que se colocasse a disposição em participar, responderia um formulário no *google forms* e, no formulário, caso o docente desejasse participar da segunda etapa, deixaria seus dados de *e-mail* e *WhatsApp* para contato pela pesquisadora para uma entrevista a ser agendada pela plataforma *Teams*, que está vinculada ao *e-mail* institucional da Udesc e, portanto, de acesso gratuito por estudantes e professores para uso, gravação dos encontros e gestão do material. Durante as formações de educação continuada na rede, conversando pessoalmente com colegas, outros cinco professores demonstraram interesse em participar da pesquisa.

3.1 ÉTICA NA PESQUISA

Neste estudo, adotou-se os padrões éticos de pesquisa atuais, regidos pelas regras preconizadas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Essa resolução indica que pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes. Além disso, tornou-se imprescindível o uso do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), cuja regulamentação adotada é a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196/96.

Adotou-se para esta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) para os participantes das entrevistas, e o Termo de Consentimento para uso de vídeos, fotografias e gravações (Apêndice F).

A assinatura do TCLE é um dos pré-requisitos para que as pessoas façam parte do grupo pesquisado, isso garantirá que eles estejam com ciência da sua participação na pesquisa e ainda informados dos riscos, mesmo que mínimos, que porventura possam surgir com o estudo em questão. Outro aspecto importante a ser considerado é o Termo de Consentimento da Instituição, na qual o estudo foi realizado (Apêndice E).

3.1.1 Os riscos e benefícios que se podem obter com a pesquisa

A gradação de riscos foi mínima, pois foi uma pesquisa qualitativa em que o participante respondia a um questionário e, os 10 professores regentes que se disponibilizassem, participariam de uma entrevista on-line, o que garantiu a segurança em relação ao contexto pandêmico. As pessoas participantes da entrevista poderiam desistir no meio da pesquisa, sem nenhum prejuízo. A forma de minimizá-la: os benefícios não seriam individualizados, seria um benefício coletivo de retorno ao setor público, visando a qualificação dos processos pedagógicos na educação infantil, a partir de uma orientação para os docentes utilizarem ao planejarem suas práticas e, até mesmo, por meio das dificuldades apontadas na pesquisa, focar em questões específicas que possam ser trabalhadas na formação docente, a qual no município de São José, essa formação acontece mensalmente na casa do educador, com a participação de toda a rede de educação, divididas por polos.

Os benefícios serão em longo prazo, pois entende-se que o guia de pressuposto ficará disponível para os professores da rede e os mesmos poderão acessar a qualquer momento para auxiliar em seu planejamento, além de poder ser apresentado nas formações para a educação na rede de ensino do município de São José.

Os dados da pesquisa ficarão armazenados no *google drive* e em um HD externo e, após 5 anos, conforme a Resolução da CNE nº 510/2016, serão deletados todos os dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto aos resultados, percorreu-se o seguinte caminho: estabeleceu-se a problemática e os objetivos, que foi encaminhada ao comitê de ética, já com as questões de pesquisa de campo definidas. Na primeira etapa, os participantes responderam a um questionário no *google forms* (Apêndice A), no segundo momento foram convidados a participar de uma entrevista (Apêndice B), de forma virtual. Tendo o aceite do comitê de ética, pediu-se autorização do setor de educação infantil para realizar a pesquisa, sendo assim, solicitou-se que a coordenadora da educação infantil da Secretaria de Educação de São José, enviasse para os *e-mails* das unidades de educação infantil da rede em que foi repassado pelas diretoras nos grupos de *WhatsApp* dos professores. Nesse formulário, deixou-se algumas questões sobre educação inclusiva e preenchimento de dados de como se autodenomina, raça, sexo, se é pessoa com deficiência, tempo de atuação na educação e na rede e formação. Ao final quem se dispôs a participar da segunda etapa deixou seu contato.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em uma entrevista virtual, a qual foram realizadas perguntas sobre educação inclusiva e educação especial, dificuldades encontradas na prática, formações e temáticas pertinentes a educação inclusiva para ser estudada e discutida.

Após as entrevistas, realizou-se as transcrições, utilizando o microfone do word do *google drive* e escolheu-se por questões éticas e de sigilo identificar os entrevistados utilizando nomes indígenas.

Após as transcrições, foram realizadas a divisão das seguintes categorias de análises: políticas públicas; interseccionalidade; formação de professores; e dificuldades no planejamento.

Dos 10 participantes que haviam se disponibilizado em contribuir com o estudo, uma docente, por questões pessoais acabou por não participar e não se conseguiu realizar a entrevista. Dos docentes entrevistados, uma exerce a função de auxiliar de ensino, uma exerce a função de auxiliar de ensino de educação especial, uma exerce a função de auxiliar de sala e cinco exercem a função de professor regente. Dos nove entrevistados, quatro são docentes efetivos na rede municipal e cinco exercem sua função docente em caráter temporário.

Os critérios utilizados para participar da entrevista de pesquisa é ser docente na educação infantil da rede municipal de ensino de São José, ou seja, atuar diretamente em sala com crianças, nas funções de auxiliar de sala, professor, auxiliar de ensino e auxiliar de ensino de educação especial, não importando ser ACT ou efetivo.

Foram excluídos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e gestores.

Dos nove docentes, uma está em processo de finalização da graduação em pedagogia, os demais são todos pós-graduados na área da educação, e uma delas possui uma segunda graduação em fonoaudiologia e essa mesma tem mestrado na educação, dentre elas, uma se declarou pessoa com deficiência, pois possui baixa visão.

Os entrevistados são formados na graduação entre 1997 e 2019, com exceção de uma que está em processo de conclusão em 2022.

Após a coleta dos dados no campo da pesquisa, é chegado o momento de apresentar os resultados e as análises, para tanto retomam-se os objetivos que foram traçados inicialmente, no intuito de demonstrar até onde foi possível chegar e o que foi possível alcançar com os estudos efetivados. Relembrando que, nesta pesquisa, o intuito foi identificar as dificuldades das docentes em sala de aula na hora de pensar o planejamento e traçar caminhos que possam auxiliar, identificando quais as principais dificuldade e/ou facilidades para os docentes da educação infantil em realizar um planejamento que contemple a experiência da deficiência e outras características das demais criança de cada grupo.

Para iniciar o percurso de análise foi necessário compreender como os documentos que orientam as práticas da educação infantil em âmbito federal e municipal abarcam as concepções de educação inclusiva, em uma perspectiva interseccional. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico documental durante o percurso da pesquisa e identificou-se alguns documentos das políticas públicas para a educação inclusiva em nível nacional e, também, no município de São José, o qual é o campo desta pesquisa.

A seguir, apresentam-se, de modo sistematizado, os documentos legais que possuem, em seus textos, elementos de garantias para o público da educação especial.

Quadro 1 – Documentos legais para o público da educação especial (continua)

DOCUMENTO	ANO	EXTRATOS DO TEXTO
Decreto nº 3.956	2001	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, vem afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade que todas as demais pessoas. O decreto entende que a pessoa com deficiência é aquela com uma restrição física, mental ou sensorial, que limita de exercer suas funções sociais e/ou econômicas e diárias de vida.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	Na busca de dados do localizador do documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, não foi localizada educação inclusiva, já que é um documento que fala da educação especial localizou apenas três vezes o termo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 1 – Documentos legais para o público da educação especial (continua)

DOCUMENTO	ANO	EXTRATOS DO TEXTO
Decreto nº 5.296	2004	Traz as questões de direitos da acessibilidade com conceitos inclusivos. A definição do que é a pessoa com deficiência, definições para acessibilidade, a implementação para a acessibilidade urbana e arquitetônica, habitação, interesse sociais, transporte e o direito ao acesso a informação e a comunicação.
Caderno Pedagógico Rede Municipal de Ensino de São José – Educação Inclusiva	2008	O documento traz a abordagem da educação inclusiva, falando na perspectiva da inclusão social, de ter um olhar atento às etnias religiosas, mas seu foco na construção da documentação ainda é as pessoas com deficiência. Traz-se aqui essa discussão para uma reflexão das fragilidades, não somente no município de São José, como provavelmente ocorre em outros, ou talvez, em todos os demais, porém, como profissional da rede pode-se dizer que já se avançou muito ao longo das décadas em relação às políticas públicas de atenção à educação inclusiva, na qual a secretaria tem um setor de relações étnico-raciais, outro da educação especial, outro da prevenção das violências, assim como setor da educação infantil, séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto, acredita-se que é possível progredir, ainda mais no texto desse documento, reunindo em um único documento setorial, não abrangendo cada capítulo separado, mas sim, juntos, de forma a perceber a criança em sua integralidade e interseccionalidade.
Decreto nº 6.949	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Traz em seus princípios gerais, a igualdade de oportunidades, acessibilidade, o respeito das capacidades humanas das crianças com deficiência, a prevenção contra a violência e o abuso. Assim, como garante seus direitos à saúde, educação, reabilitação e emprego.
Resolução nº 4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência na classe comum do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem como objetivo promover a acessibilidade e eliminar barreiras na participação da pessoa com deficiência na sociedade e nas suas aprendizagens.
Lei nº 13.005 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Em seu artigo 2º, incisos I, II e III trazem as diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação. Lembrando que a política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva não é um documento legal, mas sim, um documento político no movimento da educação inclusiva.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2010	As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil é um documento em âmbito nacional que vem orientar as práticas pedagógicas na educação infantil. Um documento que busca, em suas indicações, a preocupação com a inclusão de uma forma interseccional, solicitando que nas práticas valorize-se a comunidade escolar a qual se está inserido, e trabalhar a diversidade histórica do negro e indígena. Proporcionar momentos de interação entre as diferentes idades e com diferentes saberes. Orienta, também, a forma de organizar a avaliação, em que a mesma não tem promoção da criança para o ensino fundamental, apenas uma documentação pedagógica em que o professor acompanha o processo de aprendizagem da criança.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 1 – Documentos legais para o público da educação especial (conclusão)

DOCUMENTO	ANO	EXTRATOS DO TEXTO
BNCC	2019	Na BNCC, as interações e brincadeiras na educação infantil são destaques do ponto de partida para as propostas pedagógicas. A BNCC vem abordar a educação infantil no contexto da educação básica, trazendo alguns elementos para o docente pautar as intencionalidades em seu planejamento e registro na educação infantil, como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, sendo elas: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se. Tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, ele ainda divide esses eixos em campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala e imaginação; e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tendo como eixo estruturante as aprendizagens e o desenvolvimento, a BNCC, por meio dos campos de experiências, constitui os objetivos de aprendizagens e do desenvolvimento, organizadas em três grupos por faixa etária. Grupo creche: bebês (de 0 a 1 ano e seis meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e o grupo pré-escola crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Para cada grupo de idade e cada campo de experiência tem os objetivos de aprendizagens para os professores pautar seus planejamentos e registros. A BNCC ainda aborda, em seu texto, a transição da educação infantil para o ensino fundamental. A educação infantil, segundo os documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não faz a promoção para o ensino fundamental, porém, a BNCC vem discutir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens da criança, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos” (BRASIL, 2019, p. 51), é preciso um acolhimento e adaptação a essa nova etapa do desenvolvimento das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 1 ficam evidentes que as propostas no campo da deficiência ainda ficam apartadas das demais discussões, o que pode organizar práticas educativas que não acolhem o todo da experiência singular e interseccional da deficiência. Os documentos foram pensados em uma prática de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, necessitando serem atualizados e repensados para a prática inclusiva e que acolha a todos de uma forma interseccional.

Após a análise dos documentos legislativos, políticos e legais, e com a compreensão de como se organizam as políticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é o momento da análise da coleta dos dados junto aos professores da educação infantil do município de São José.

Nove pessoas participaram da etapa de entrevista, porém, apenas sete preencheram o formulário no *google forms* e dos docentes que responderam ao formulário, uma não participou da etapa de entrevista. Os questionários tabulados revelaram: sete mulheres, um homem, 25% se declararam pardos e 75% se autodeclararam outra raça/cor de pele. Uma docente se autodeclarou pessoa com deficiência com visão monocular, representando 12,5%.

Dos oito docentes que responderam ao formulário *google forms*, suas formações de graduação aconteceram entre os anos de 1997 e 2019. As habilitações na graduação foram: 12,5%, licenciatura plena em pedagogia; 37,5% pedagogia; 12,5% pedagogia em educação infantil e fundamental, sendo que dessa porcentagem, uma tem pedagogia e uma segunda formação em letras. Um total de 12,5% com mestrado em educação e 87,5% com especialização na área da educação. Sendo duas especialistas na área da educação inclusiva, uma no ensino fundamental e EJA, duas em psicopedagogia e das quais, cinco possuem especialização na educação infantil. O tempo de atuação na área da educação varia entre 2 e 30 anos. Sendo 75% em regime de ACT (Admitido em Caráter Temporário) e 25% efetivos. Desse percentual, 12,5% atuam na função de auxiliar de ensino, 12,5% atuam na função de auxiliar de ensino de educação especial e 75% são professores regentes.

Tabela 1 – Participação dos docentes que responderam à pesquisa

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	QUANTIDADE
Docentes que participaram da primeira etapa da pesquisa respondendo ao <i>google forms</i> .	8
Docentes que participaram da segunda etapa da pesquisa, entrevista pela plataforma <i>Teams</i> ou presencialmente.	9
Docentes que responderam a primeira etapa da pesquisa no <i>google forms</i> e não participaram da segunda etapa da entrevista.	1
Docentes que participaram da segunda etapa da pesquisa na realização da entrevista pela plataforma <i>Teams</i> ou de forma presencial e não preencheram a primeira etapa, respondendo ao formulário do <i>google forms</i> .	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 2 – Autodeclaração de cor/raça

AUTODECLARAÇÃO	COR/RAÇA	PORCENTAGEM	QUANTIDADE
	Pardos	25%	2
	Outra raça/cor de pele	75%	6
Pessoa com deficiência	Visão monocular	12,5%	1

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir desse momento, serão organizadas as discussões da etapa dois da pesquisa, a qual ocorreu com professores da rede de ensino do município de São José, região da Grande Florianópolis. Buscam-se identificar, nas falas dos entrevistados, as dificuldades dos professores em realizar práticas inclusivas interseccionais, para que posteriormente, pudesse ser fundamento para o desenvolvimento do produto educacional, requisito do mestrado profissional. Acredita-se que o produto a ser proposto possa auxiliar os docentes a refletir sobre seu planejamento e, com isso, ampliem as práticas que contemplem a interseccionalidade de cada estudante.

No processo de leitura e tratamento das informações coletadas, algumas categorias emergiram e as discussões dessa etapa do estudo foram organizadas a partir das temáticas em categoriais, sendo elas: políticas públicas; interseccionalidade; formação de professores; e dificuldades no planejamento.

Para que o critério de sigilo das identidades fosse mantido, utilizou-se nomes fictícios para identificar as entrevistas dos docentes. Como forma de enaltecer as diferentes culturas que permeiam os contextos escolares, escolheu-se nomes indígenas, os quais são povos originários desta terra e vivenciam diariamente ataques políticos, inclusive perdendo suas vidas e terras, então, nada mais justo que marcar a inclusão com essa potente homenagem.

Foram escolhidos, por meio de pesquisa do *google* e pelos seus significados, os seguintes nomes para identificar os participantes: Tiguará; Ayra; Alira; Yoki; Bartira; Kauana; Potira; Teçá; e Thaynara.

4.1 CATEGORIA DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INTERSECCIONALIDADE

Nessa categoria, os docentes indicam a interseccionalidade como elemento a se pensar nas práticas de educação inclusiva.

Ao trazer para a sala de aula a interseccionalidade, busca-se um olhar atento a todas as crianças, um planejamento que atenda a todas as diferenças, pois as salas de aula não são homogêneas, e sim, diversas. Mas como se pode buscar um planejamento que contemple a todos? O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem contribuir com essa questão: “os planejamentos a partir do DUA trazem melhores resultados de aprendizagem para todos os indivíduos” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 149). Pode-se perceber que se tem, na rede de ensino, professores que utilizam o DUA em suas práticas, buscando contemplar, em seu planejamento, todas as crianças. A docente Thaynara, por exemplo, traz a seguinte questão acerca da educação especial e inclusiva:

A inclusão para mim é todo aquele trabalho que a gente faz com as crianças de aceitação e respeito ao próximo é se entender como pessoa dentro daquele espaço, ser incluído dentro daquele espaço, se sentir confortável naquele espaço, isso a gente fala tanto para as crianças quanto para os profissionais que existe muitas instituições muitas unidades de ensino que ainda tem professores que não se sentem bem em trabalhar ali porque tem alguma pessoa que faz uma brincadeira porque ela é gorda porque ela é baixa porque ela é alta porque ela é negra porque ela é Índia então a inclusão trata dessa questão de você se sentir bem dentro daquela sociedade, já a educação especial é algo mais específico essa criança ela passou por um especialista ela recebeu um laudo em relação a isso a gente vai fazer um trabalho mais

direcionado à potencialidade dele então, essa é a diferença que eu vejo (THAYNARA, 2022, informação verbal).

A docente Thaynara traz, em sua fala, que o professor deve ter um olhar acolhedor a todas as diferenças, e que esse olhar vai além da sala de aula, acolhendo, também, os seus colegas de trabalho para que possam se sentir bem no espaço e, assim, poderem acolher suas crianças e famílias. Novamente, o DUA vem reforçar a importância dessa prática de incluir e pensar em todos na hora de planejar.

Essas perspectivas no campo da educação surgem como uma alternativa aos modelos que pensam a inclusão a partir do diagnóstico da deficiência, rompem com a ideia de um planejamento para a turma e outro para o estudante com deficiência, ou, ainda, de que recursos acessíveis só precisam adentrar nos contextos pela existência desse estudante (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 148).

Nas salas de aulas tem-se uma diversidade de culturas, etnias, com ou sem dificuldades de aprendizagens, crianças com dificuldades emocionais, crianças com diferentes experiências de aprendizagens. Nesse sentido:

Quando se pensa a aplicabilidade do DUA, há a necessidade de ultrapassar as fronteiras das condições das lesões para planejar a acessibilidade. Contudo, as adaptações razoáveis previstas em nossas legislações continuam tratando a acessibilidade como exclusividade de pessoas com diagnóstico de deficiência, ou seja, em uma visão de que os recursos e os serviços devem ser organizados a partir da demanda apresentada pela condição de deficiência de cada sujeito, ao invés de aplicar os princípios e as diretrizes do DUA que acolhem a variação humana como premissa para pensar ambientes educacionais acessíveis desde seu princípio (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 153).

O DUA faz refletir sobre as práticas pedagógicas, pois quando se recebe uma criança com deficiência em sala, ou aquela que tem uma dificuldade de aprendizagem, prepara-se uma aula com um material acessível que possa ajudar a potencializar as aprendizagens dessa criança. Dessa forma, não se está somente ajudando a uma ou duas, e sim, proporcionando diferentes experiências, em que todos podem se beneficiar com aquele planejamento. “O DUA pode, de fato, contribuir de diferentes maneiras na eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 155). O Desenho Universal da Aprendizagem busca uma abordagem inclusiva e não excludente, trazendo a reflexão das oportunidades para todos.

Agostini e Renders (2021) trazem, em sua proposta de pesquisa, o DUA.

A proposta do DUA, como já exposto anteriormente, visa promover o acesso ao currículo para todos. No entanto, não determina que os alunos com deficiências não necessitem de métodos, materiais, recursos específicos ou acompanhamento do professor especialista, pois isso seria contrário ao que preconiza a abordagem do DUA, que propõe o uso de diversos recursos como apoio para maximizar as possibilidades de acesso aos objetivos de ensino (AGOSTINI; RENDERS, 2021, p. 10).

Tudo isso está em pleno acordo com o que a docente Thaynara apresenta no acréscimo da entrevista, momento livre para inclusões do que não havia sido contemplado na entrevista, momento no qual ela relata a importância dessa pesquisa de mestrado e traz um pouquinho da sua vivência de projeto do ano de 2022, que acredita contemplar todas as culturas pesquisadas dentro do seu grupo de trabalho e que coaduna com o DUA. “Olha eu acho que o tema que tu estás trazendo né com o outro a proposta de pesquisa é algo muito engrandecedor eu acho que é necessário ele não tem que se ficar só numa pesquisa eu acho que essa pesquisa tem que andar por aí isso aí isso fazer informação [...]” (THAYNARA, 2022, informação verbal).

E, ainda, sobre o planejamento e a importância de ser um docente pesquisador, que vai em busca da informação, do conhecimento para agregar as experiências vivenciadas em sala com as crianças, Thaynara diz que:

[...] tem que desenvolver isso dá trabalho isso da pesquisa eu falo porque o meu projeto esse ano é relacionado ao EREER eu estou viajando pelo Brasil então quando eu tive lá no norte eu trouxe toda a vivência indígena as lendas, os folclore as música os alimentos, por que a pintura indígena? Por que as penas que eu trouxe? Por que eu não simplesmente montei eles de índio? Eu fui lá e mostrei para eles um por que cada coisa existia é um grupo 3, nessa área agora eu estou no nordeste, eu trouxe o cangaço eu trouxe as baianas eu trouxe o Olodum [...] (THAYNARA, 2022, informação verbal).

A docente Thaynara reforça a importância do envolvimento do professor no planejamento para alcançar os objetivos e que, para atingir o objetivo de inclusão, necessita de pesquisa e estudos. Seu relato coaduna com o DUA, no seguinte sentido:

o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Como se pode perceber, o DUA é um caminho para realizar a educação inclusiva de forma interseccional e o docente precisa ter essa compreensão, pois é importante para que possa utilizar de estratégias na hora de pensar e refletir sobre suas práticas inclusivas. A participante Thaynara trouxe vários elementos nas suas falas em que, de forma prática, ela

consegue fazer o que está presente no DUA, sendo assim, atingiu-se mais um dos objetivos de pesquisa, evidenciando o conhecimento do docente em uma prática interseccional.

4.2 O PLANEJAMENTO E O TRABALHO COLABORATIVO

Nessa categoria, será abordada a importância da formação de professores como estratégia para auxiliar nas dificuldades e facilitar o planejamento docente. Para ilustrar essa sensação de que a formação é sempre algo insuficiente, apresenta-se a fala de Alira:

Eu estou desde 2014 na educação e percebi temos uma longa caminhada e que temos muito para aprender. E digo enquanto rede e enquanto professora, eu me sinto com bastante limitação ainda, sou uma pessoa que eu procuro. Quando eu recebi o laudo que teria uma criança com síndrome Down, percebi que eu não tinha muito entendimento, porque o que eu sabia era muito senso comum, então eu tive que ir atrás, tive que ler para entender as fugas dela da sala. Tive que parar para perceber minhas limitações, porém percebo que essas limitações não são isoladas, somente minhas, que tem outras coisas que precisam se ajustar (ALIRA, 2022, informação verbal).

Nessa fala pode-se compreender que é no encontro com os estudantes que os docentes são desafiados a encontrar as melhores estratégias para as práticas, embora se possa conhecer sobre deficiência, não se sabe tudo daquele estudante que traz consigo tantas outras características, o que exige do professor ser um pesquisador e aprendiz ao longo de todo seu percurso profissional.

[...] esses desafios do início da carreira exigem tempo para desenvolver estratégias de adaptação, passar pela transição entre saberes e fazeres e conservar-se abertos aos novos conhecimentos. Isso revela que não é possível aprender tudo sobre a docência e o processo de ensino no breve período de três ou quatro anos da formação inicial, pois muitas coisas só podem ser aprendidas na prática (AGOSTINI; RENDERS, 2021, p. 4).

A mesma docente – Alira, expressa suas angústias pedagógicas,

[...] uma coisa que me incomoda muito é que quando a gente tem formação, vem uma pessoa lá da Secretaria de educação, ela vai vir conversar contigo sobre a tua criança, só que a gente fala no discurso tudo muito lindo que tua criança, que é do CEI, porém só que não tem formação para as ASGs (pessoal que trabalha na limpeza e higiene do CEI), pessoal que trabalha na cozinha, para as outras professoras. Então cabe o quê? É as nossas crianças não, é a tua criança! Ganha o troféu te vira te lasca, te vira com aquela criança, pega os recortes e diz que é tu que estas errada ainda, não entende como é que é. Então faz coisa: ‘Deixa tadinho, é autista’, sim ele é autista, mas isso é pra eu entender que ele é autista que ele vai aprender diferente, não que ele tem alguma limitação ele é tão inteligente tanto quanto qualquer outra criança, que frustra também (ALIRA, 2022, informação verbal).

A docente traz a necessidade de uma capacitação e ensino colaborativo com todos os envolvidos na instituição de ensino, independente da sua função, que não é apenas o professor na sala de aula e no seu mundo que irá dar conta do processo de inclusão, e sim, tendo trocas de conhecimento, parcerias e uma formação para que todos possam compreender melhor esse processo e, assim, auxiliar as crianças. Sendo assim, os autores David e Capellini (2014) trazem a importância do ensino colaborativo em um trabalho de equipe para melhor compreender e atender as necessidades de aprendizagens das crianças. “O ensino colaborativo enquanto estratégia de ensino vem se mostrando eficaz, porém desafiador, exigindo de seus participantes uma atuação que geralmente era realizado de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe” (DAVID; CAPELLINI, 2014, p. 193).

A docente Thaynara traz como dificuldade na hora de realizar o planejamento: “Na hora de criar não é que às vezes eu acho que do jeito que eu planejei vai dar certo e chega na hora e não dá a gente tem que sempre ter um plano b, uma carta na Manga para conseguir finalizar e chegar no objetivo”. Aqui pode-se perceber, mais uma vez, a necessidade de um ensino colaborativo entre professores do mesmo grupo, da equipe pedagógica e, se for o caso, da equipe de saúde, sendo esta última, não em um sentido medicalizado e corpóreo, mas sim, de uma forma articulada em formação e discussão com o professor e atendimento à criança que necessitar dos serviços da saúde, sendo médico, fonoaudiólogo, psicólogo ou fisioterapeuta. Está se falando do grupo de atendimento de crianças como um todo, não somente àquelas que tem um laudo de deficiência, pois muitas vezes se tem, na sala de aula, crianças com dificuldades de aprendizagens, necessitando dos serviços de um ou mais dos profissionais de saúde, para que o professor possa dar conta de ajudá-lo em sala de aula. Portanto: “Os professores têm consciência da importância de sua atuação e reconhecem que necessitam de apoio para atender a todos” (DAVID; CAPELLINI, 2014, p. 207).

Sendo assim, a docente Tecá traz em sua fala que: “O primeiro de tudo o profissional precisa saber que ele não precisa dar conta de tudo sozinho, porque uma das maiores dificuldades também que eu vejo e que a maioria das professoras tem é a questão de não ter profissionais o suficiente”. Então, pode-se perceber que a cada dificuldade encontrada no planejamento do professor, há a necessidade da parceria de um ensino colaborativo entre os profissionais de educação e saúde.

4.3 CATEGORIA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada docente é muito importante para o aperfeiçoamento das práticas inclusivas dos professores em sala de aula, para isso Agostini e Renders (2021) dizem que a formação inicial e continuada possibilita a ampliação de saberes. Aqui se quer compreender como a formação continuada pode estabelecer propostas que orientem sua prática, com um olhar atento para uma educação inclusiva, a partir da interseccionalidade que perpassa o contexto da experiência da deficiência na educação infantil.

Menezes e Alves (2021) alerta que, para que a inclusão aconteça, é preciso práticas e estratégias, porém, onde buscar esse conhecimento? Pode-se dizer que as formações de professores são muito importantes, pois “à escola inclusiva não pode ser pensada apenas como um espaço a ser adequado com rampas, mobiliários e recursos de acessibilidade física e comunicacional. Faz-se necessário o investimento na formação e capacitação dos professores” (AGOSTINI; RENDERS, 2021, p. 2). É possível perceber, a partir das falas dos autores, que não basta a formação inicial para os professores aprenderem a lidar com as dificuldades da educação inclusiva em suas salas de aula. A docente Kauana cita as falhas da formação acadêmica,

Eu acredito que a gente faz a graduação depois uma pós-graduação e depois não temos a experiência. Eu cheguei aqui sem a experiência, só o curso que ainda foi online, primeiro você faz a leitura e se depara com a realidade. Penso que deveria ter um estágio, algo que tivéssemos uma vivência a mais nessa formação acadêmica (KAUANA, 2022, informação verbal).

Dessa forma, “Propor que a formação ocorra a partir da análise e reflexão das práticas pode oportunizar maior interesse e envolvimento dos professores, a partir da identificação com os relatos de situações reais de ensino vivenciadas no contexto das escolas onde atuam” (AGOSTINI; RENDERS, 2021, p. 6).

Percebe-se a importância da formação continuada para facilitar o processo de saberes docentes, portanto, a formação deve estar centrada nas dificuldades das práticas pedagógicas. Com isso, atingiu-se mais um objetivo, em que se observou as dificuldades dos docentes e foram identificadas possibilidades estratégicas de formação continuada. Essa, por sua vez, deve estar pautada nas práticas dos professores e não somente em temáticas que são organizadas de uma forma geral, para uma rede de ensino, pois cada unidade, cada grupo específico apresenta suas dificuldades e estas devem ser levadas em conta na hora de organizar as formações, afinal, quem, com mais acerto do que os docentes, para indicarem a

melhor abordagem que necessitam para ser estudada. Veja-se a docente Taiguara que traz essa importância:

Uma fala ou uma reunião por semana para ver como que é entendido as dificuldades é em relação a todos os todas as outras salas vamos dizer assim, pra ter essa coisa de integrar e interagir a com as dificuldades que vivenciamos dentro da instituição de ensino, porque a às vezes a minha angústia é a angústia da colega do lado (TAIGUARA, 2022, informação verbal).

Percebe-se, aqui, a necessidade de uma formação descentralizada, baseada nas dificuldades encontradas de cada profissional, em cada instituição, sendo assim, nos moldes em que é realizado em São José, por exemplo, pode-se sugerir que essa descentralização saia da casa do educador e vá ao encontro de cada CEI, ou por polos de dois CEIs próximos no mesmo bairro, em que se possam estudar as necessidades daquele grupo institucional com um formador que faça a mediação entre prática e teoria, e que também possa ter mais tranquilidade, sem ter a correria e agitação do deslocamento entre CEI e casa do educador. É possível ver, logo a seguir, como acontece a formação continuada na rede de ensino de São José. Compreende-se a importância dessa formação para os docentes da rede, portanto, é importante trazer uma reflexão sobre a adequação nos moldes em que acontecem.

No município de São José-SC, onde foi realizada a pesquisa, a formação continuada na rede de educação infantil, acontece uma vez ao mês, encontros formativos com professores por áreas temáticas. Vale perguntar como está sendo essa formação continuada, e se está suprimindo as necessidades de cada docente para auxiliar no seu planejamento.

Os docentes Yoki e Ayra trazem, em suas falas, aspectos sobre a organização das formações, tal como segue:

Hoje temos um grande número de autistas na rede de ensino, em nossa unidade temos 10 turmas, temos em torno de dois, salas até com 3 crianças especiais e sempre uma delas é autista, Além de ser uma temática que antes era encoberta nas APAES enfim, as crianças não iam para a escola já as famílias não assumiam, que tinham um filho com deficiência, então hoje ainda temos famílias que não aceitam que suas crianças tenham uma deficiência. Essas temáticas não devem serem estudadas apenas no início do ano, essas temáticas devem ser estudadas de um forma que possamos trazer para dentro do CEI, não adianta colocar em um auditório 60 professores onde não tem uma estrutura física adequada, onde não temos condições de trabalho, uma cadeira confortável, um aparelho de som adequado com acústica, muitas vezes o palestrante são maravilhosas mas se torna inviável quando você não está você fica sentado 4 horas você não consegue se envolver, tem que ter essa troca de tirar dúvidas, então as temáticas pertinentes sobre as deficiências que a gente está tendo hoje na rede e fazer uma abordagem pra gente aprender um pouquinho mais sobre essas síndromes e deficiências (YOKI, 2022, informação verbal).

Eu já estou fazendo um curso de formação na rede de São José eu gostaria de participar mais e que tivesse outras formações e dentro da unidade de ensino e não

somente em num lugar específico. Uma fala ou uma reunião por semana para ver como que é entendeu as dificuldades é em relação a todos os todas as outras salas vamos dizer assim, pra ter essa coisa de integrar e interagir a com as dificuldades que vivenciamos dentro da instituição de ensino, porque a às vezes a minha angústia é a angústia da colega do lado (AYRA, 2022, informação verbal).

Os professores revelam, em suas falas, a necessidade de formação descentralizada, na qual se dialogue sobre o cotidiano de cada escola, com enfoque em estudos de casos, ou seja, a partir do encontro com as necessidades de cada estudante, entretanto, para que esse tipo de formação tenha estrutura e êxito, é preciso uma base forte no trabalho colaborativo e em rede.

Outro ponto discutido pelo grupo diz respeito às ações de formação continuada em serviço e suas contribuições para as práticas inclusivas. O modelo recomendado pelo grupo coloca em questão o protagonismo e a valorização dos saberes e fazeres docentes. De acordo com as professoras, a formação precisa provocar a reflexão acerca das práticas, relacionar com a teoria e oportunizar um contínuo desenvolvimento profissional docente. Ou seja, torna-se fundamental retomar os temas discutidos, analisar se houve mudanças e repensar as próximas ações e reflexões. Nesse sentido, destaca-se o papel do formador como o problematizador que estabelece, a partir das situações do cotidiano relatadas pelos docentes, a relação entre o conteúdo teórico e provoca as discussões e reflexões em torno dos desafios elencados pelo grupo (AGOSTINI; RENDERS, 2021, p. 15).

Para além da crítica do professor Yoki acerca de formações centralizadas, ele trata sobre a precarização do trabalho docente e do apoio a formação continuada quando diz:

[...] para você ter uma formação você tem que ver, você tem que ir para essa formação, ou tarde ou de manhã, mas não digo uma preocupação você saiu de trabalho depois de 6 horas você tem que sair correndo do teu espaço até chegar a esse local já qualquer horário, trânsito e depois você chegando lá não tem um local acolhedor para que a gente possa discutir isso aí (YOKI, 2022, informação verbal).

Percebe-se pela fala do docente Yoki que, além da necessidade da formação continuada, precisa-se romper as barreiras arquitetônicas desses espaços e que eles se tornem acolhedores aos professores, assim como se planeja essa receptividade para as crianças em sala de aula, também se faz necessário aos docentes, para que se sintam motivados a discutir e trazer suas angústias e dificuldades naquele espaço, que deve ser de trocas e mediações dos formadores.

Veja-se o que trazem alguns docentes participantes dessa pesquisa, quanto as suas necessidades de temáticas a serem abordadas nas formações continuadas:

Eu vejo que nós estamos em uma geração, que cada vez mais aparece mais deficiências e os estudos científicos, quantas síndromes temos novas, essas temáticas

devem serem mais abordadas nas formações, explicando sobre cada uma delas (BARTIRA, 2022, informação verbal).

O TOD (Transtorno Opositor Desafiante), por exemplo que uma área que eu ainda não conhecia, só tenho uma leitura breve, existem vários transtornos e as autistas também são diferentes uns dos outros. Uma formação voltada para compreender melhor os transtornos, o TOD, TEA e outros? (KAUANA, 2022, informação verbal).

É bem amplo, penso que teria que ter com mais frequência, cursos igual esse que nós estamos fazendo da educação especial da Udesc, que abre um leque desde a da questão histórica pra chegar ao dia a dia o que a gente tem e como que a gente pode evoluir dentro disso tudo, mas assim que fique claro nós estamos fazendo o curso para depois repassar mais uma coisa eu vou passar pro meu olhar outra coisa é a é o professor vivenciar isso então é sempre tem esse filtro individual e assim acho que os professores tinham que ter mais oportunidades de cursos nesse sentido uma certa frequência mesmo, para entender o que é uma inclusão, a questão da deficiência, hoje ainda ouvimos questões básicas de vocabulário 'é portador de deficiência', que já caiu por terra a muito tempo, hoje se usa pessoa com deficiência, e temos professores da educação especial está repetindo isso então parece algo pequeno mas ele simboliza o muito ao meu ver da experiência pedagógica, do professor com a educação inclusiva (POTIRA, 2022, informação verbal).

Pode-se perceber que as angústias dos professores na sede dos saberes sobre a educação inclusiva e ampliar seus conhecimentos sobre as deficiências, transtornos e síndromes, ainda que em uma perspectiva categorial sobre os sujeitos e não sobre a escola e processos de aprendizagens, é muito grande. Tal como indicam os autores Agostini e Renders (2021), em que as crianças com deficiência, às vezes, necessitam do uso de diversos recursos para chegar ao objetivo proposto, mas sabe-se que esses recursos, muitas vezes, dependem de parcerias como ensino colaborativo, acompanhamento médicos, terapêuticos, para que se possa ajudar a essa criança a alcançar os objetivos de aprendizagem, os professores também necessitam formação.

Ainda sobre a questão de formação, veja-se o que a docente Tecá fala sobre formação inicial em licenciatura, curso que habilita para o exercício da docência na educação infantil:

Para mim é bem difícil, porque a gente tem a formação, eu tive a disciplina de educação especial quando eu fiz pedagogia, mais foi é tratado muito por cima assim é muito básico, dentro de tudo o que tem para a gente estudar sobre a educação especial e como eu disse no começo, quase não tinham crianças com algum transtorno, com alguma deficiência então eu não tinha muito contato, então e aí como foi aumentando o número de crianças eu tô tendo cada vez mais contato e é um desafio, porque cada criança é única então tu começa o ano conhecendo aquela criança e aí tu vai vendo a forma que tu tem que trabalhar com ela então eu estou aprendendo direto (TECÁ, 2022, informação verbal).

Se analisar os currículos dos cursos de licenciatura, percebe-se o quanto ainda é insuficiente a transversalização do debate da deficiência e dos demais marcadores sociais da

exclusão no espaço da educação superior. Muitas disciplinas abordam as práticas para a docência na perspectiva da normalidade, deixando de revelar aspectos importantes aos acadêmicos em formação para fomentar práticas inclusivas.

Diante das falas dos docentes entrevistados, a qual agrega com a pesquisa de Agostini e Renders (2021), da qual a formação continuada não pode apenas ter um formador transmissor e os ouvintes, mas que a mesma deve provocar questionamentos e reflexões, e que o docente possa levar suas angústias vivenciadas na prática de sala de aula. Assim, as temáticas das formações continuadas devem ter a participação dos docentes de cada unidade educativa pautada nas suas necessidades e não uma temática única para toda uma rede. Só assim pode-se ter uma formação mais proveitosa e que ajude os professores acerca das reflexões no momento de planejar.

Já nas formações de grupos de estudos e aquelas ofertadas na docência, identificou-se que os docentes ainda têm a necessidade de estudar de forma fragmentada cada laudo de criança recebida em sala, e sentem a necessidade de compreender cada deficiência e/ou síndrome para poder auxiliar em seu planejamento e, até mesmo, nas aprendizagens das crianças, indicando a necessidade de estudos de caso dentro da instituição. Nessas formações de docência, notou-se também durante a pesquisa, que elas permanecem sendo ofertadas de modo categorial, fragmentadas em muitas situações e desarticuladas da perspectiva interseccional. Nesse grupo temático, relativo à formação de professores, foi possível dar conta do objetivo geral que se havia apontado, pelo qual identificaram-se as dificuldades apresentadas pelos docentes, em que se nota uma lacuna na formação dos professores que é a de estabelecer relações com o cotidiano e no cotidiano escolar, quer seja, dialogando e trazendo as formações descentralizadas no encontro e com soluções para as problemáticas que se revelam em cada contexto.

4.4 CATEGORIA POLÍTICAS PÚBLICAS

Outra categoria que se revelou importante ao longo da pesquisa, foi as políticas públicas e dentre elas, a de promoção da saúde na escola. Veja-se o que diz a docente Tiguará:

Penso que as crianças deveriam ser mais bem atendidas. como fonoaudiólogo, deveria ter mais órgãos municipais para atender essas crianças como psicólogo, psiquiatra e neurologista, penso que deveria ter mais profissionais na rede para atender essas crianças que não tem condições sociais para pagar os atendimentos. Os profissionais não têm para onde encaminhar no SUS, pela ausência da equipe multidisciplinar na rede (TIGUARA, 2022, informação verbal).

Em 2011 foi criado o Programa Saúde na Escola (PSE), com o objetivo de:

[...] contribuir para o fortalecimento de ações na perspectiva do desenvolvimento integral e proporcionar à comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Essa iniciativa reconhece e acolhe as ações de integração entre saúde e educação já existentes e que têm impactado positivamente na qualidade de vida dos educandos (BRASIL, 2011, p. 6).

Como se pode analisar, de acordo com as vivências trazidas pelos professores da rede de ensino de São José, o objetivo do PSE não está sendo colocado em prática, pois a educação tenta fazer o seu papel encaminhando os alunos para a saúde e chegando lá, esbarram na falta de investimentos de políticas públicas que possam promover a articulação dos programas de atendimento à saúde das crianças. Como bem coloca a docente Ayra sobre a falta profissionais de áreas afins que possam fazer essa integração, ou seja, a formação de uma rede de apoio para que os estudantes sejam assistidos em todas suas necessidades.

Estou aqui desde março, na percepção que eu tenho, a gente, nós temos um aluno especial na sala que é autista e ele tem uma professora de educação especial. Eu vejo que o trabalho direcionado com a criança que não tem acompanhamento fora é muito difícil, ele tem que ter o trabalho dentro de sala junto com as famílias e também com outros órgãos tipo a fono e outros profissionais que auxiliam no desenvolvimento dessa criança (AYRA, 2022, informação verbal).

Quando se encontra essa equipe multidisciplinar é apenas em instituições específicas, como a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), porém, há uma fila de espera muito grande, aguardando a vez para os atendimentos, o que indica a necessidade de equipes multidisciplinares na rede municipal, com vistas a atender os estudantes matriculados no sistema inclusivo de ensino de São José.

A docente Ayra traz, novamente, em sua fala essa angústia, sobre a falta de apoio das áreas afins: “[...] o que eu sempre vejo é isso, a falta de profissionais eu não sei se é da rede pública, provavelmente deve ser, que as famílias mais carentes precisam do SUS pra ter esse atendimento e não acontece” (AYRA, 2022, informação verbal).

Há situações que antecedem o aprender, como o fato de uma criança ser cuidada em suas necessidades de saúde e alimentação, mas é evidente que a negligência com a saúde acaba trazendo implicações na escolarização, para tanto, tentou-se, a partir do Programa

Saúde na Escola, estabelecer essa formação de rede, em que as diretrizes da saúde na escola em seus artigos I, II, VI, VII e VI trazem que:

Tratar a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos; II – Permitir a progressiva ampliação intersetorial das ações executadas pelos sistemas de saúde e de educação com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes; VI Fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar; VII – Promover a comunicação, encaminhamento e resolutividade entre escolas e unidades de saúde, assegurando as ações de atenção e cuidado sobre as condições de saúde dos estudantes; VIII– Atuar, efetivamente, na reorientação dos serviços de saúde para além de suas responsabilidades técnicas no atendimento clínico, para oferecer uma atenção básica e integral aos educandos e à comunidade (BRASIL, 2011, p. 7).

Pode-se dizer que as leis sobre políticas públicas existem, mas então, o que falta para acontecer essa articulação entre saúde e educação, para que as crianças possam ter seu pleno desenvolvimento? O artigo VII das diretrizes do PSE é bem claro “Promover a comunicação, encaminhamento e resolutividade entre escolas e unidades de saúde, assegurando as ações de atenção e cuidado sobre as condições de saúde dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 7). Se quer, ainda, compreender o porquê as leis foram criadas, mas na prática existe essa dificuldade de ação? Será falta de vontade política? Será falta de verbas para investimento público? Uma questão de organização de gestão? Falta de profissionais especializados no mercado de trabalho para contratar?

Este estudo revelou a necessidade de um aprofundamento em temáticas sobre políticas públicas, ciclos de políticas, entre outros, o que não foi o enfoque inicial, entretanto, revela em seus resultados, a necessidade de pesquisas que tratem desse assunto.

A docente Bartira revela uma dificuldade do município de São José:

O setor de educação especial ainda tem muita dificuldade, nós não temos pessoas preparadas não temos gente o suficiente e a rede cresceu muito, todos os dias nós recebemos pessoas com deficiência a gente manda em março só vai ser atendido às vezes para outubro, a deficiência desse servidor é grande (BARTIRA, 2022, informação verbal).

A docente traz alguns questionamentos, nos quais ela diz que não se tem pessoas especializadas o suficiente no setor de educação especial, que possam dar um melhor atendimento e com a devida qualidade na rede de ensino, precisando ampliar o quadro de funcionários desse setor.

O município de São José promove alguns programas que se encaixam dentro do Programa Saúde na Escola, que é o setor de educação especial e o Enfrente (enfrentamento

das violências) por exemplo, porém, a defasagem de profissionais que possam dar conta desse atendimento na rede, ainda é baixa.

Traz-se outra demanda que seria relacionada a Saúde na Escola, que é quando a criança necessita das terapias complementares com consultas a especialistas como neurologista, psiquiatra infantil, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicopedagogos. Essa parte clínica é complementar na saúde, porém, as famílias têm muitas dificuldades em encontrar esses serviços ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Veja-se o que a docente Bartira traz em relação a isso e quais orientações são necessárias para uma prática inclusiva interseccional:

Na minha visão é que ela é muito complexa, na verdade nós não atingimos nem 10% do que acontece, porque os grupos de estudos é mais para resolver problemas da instituição do que para estudar, é muitos casos isolados eu observo na verdade a deficiência é grande começa quando nós não temos especialistas para que a gente tente sanar toda aquela situação, então o professor de sala o docente que é regente ele acaba tendo que deixar muitas coisas de lado. Muita vulnerabilidade da família, por exemplo: às vezes a gente cobra da família e nenhum pensa tudo o que está ocorrendo, vulnerabilidade muitas vezes se confunde a com pobreza e não é só isso, ele não é vulnerável só por pobreza ele é vulnerável para situações emocional o que aconteceu na vida dele física tudo o que ele passou, nós nunca tivemos tanta criança de casa de acolhimento, nós temos 7 crianças de casa de acolhimento então, vieram de lá alguns vieram fugidos do pai que o pai batia na mãe, tem crianças que não fala aquilo ali pode ser só emocional, ela não fala até hoje não deu uma fala, aí estão investigando, mas o acolhimento demora muito para acontecer (BARTIRA, 2022, informação verbal).

Nesse caso, falta investimento de políticas públicas no município na área da saúde, em concursos públicos para contratação de fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista, psiquiatra infantil, psicopedagogas, terapeutas ocupacionais, já que as instituições de ensino encaminham para o posto de saúde e as famílias esbarram na falta desses profissionais, que são necessários para integrar a equipe multidisciplinar nos atendimentos às crianças, não apenas as com deficiência, mas sim, todas as que necessitam desse atendimento, como as crianças de vulnerabilidade social, com situação de violência, situação de dificuldades de aprendizagem, dificuldades emocionais, ou seja, que contemplem as encruzilhadas de opressão reveladas pela lente da interseccionalidade.

Os entrevistados trazem a necessidade das parcerias entre saúde e educação. Sabe-se que existem políticas públicas que podem promover a colaboração entre saúde e educação, porém, encontram-se dificuldades no acesso a esses serviços, pelo baixo número de profissionais contratados. O professor, ao observar as dificuldades das suas crianças, elabora relatórios pedagógicos e, atualmente no município de São José, há uma ficha de referência e

contrarreferência, na qual o docente e diretor, juntos, fazem o encaminhamento com os motivos pedagógicos observados para o posto de saúde e, assim que a família consegue a consulta com a pediatra, essa ficha retorna com uma cópia dizendo quais encaminhamentos o médico deu para o atendimento à saúde dessa criança, porém, ressalta-se que o problema é que há falta de profissionais.

Exemplo disso está na fala da docente Bartira:

Com certeza, falta políticas públicas, realmente é muita dificuldade de as famílias chegarem até lá e conseguir esse acesso. Temos uma criança que está na fila aguardando, já estamos em julho ele ainda não foi na consulta da fono, aí a_vó da criança se obrigou a pagar o atendimento, a dificuldade de acesso aos serviços de políticas públicas (BARTIRA, 2022, informação verbal).

A família chega no posto de saúde, é atendida pela médica(o) pediatra, porém, ela necessita de atendimento terapêutico como: fonoaudiologia; psicologia; neurologia; psiquiatria; psicopedagogia, e esbarra na ausência desses profissionais, por falta de chamamento de concurso público na área. Há famílias que conseguem buscar outras alternativas, mas as que dependem do Sistema Único de Saúde ficam estagnadas e, assim, dificultando o processo de aprendizagens das crianças.

Tal política deve considerar a integralidade das ações, o cuidado longitudinal e o acesso dos escolares às ações de promoção e prevenção à saúde. Conhecer e lidar com fatores de riscos, vulnerabilidades e outras demandas trazidas pelos alunos, promovendo e protegendo a saúde, impactará de maneira positiva a qualidade de vida, as condições de aprendizado e, consequentemente, a construção da cidadania (FOLHA; MONTEIRO, 2017, p. 203).

Parafraseando Folha e Monteiro (2017), compreende-se que para uma inclusão e boa aquisição de competências biopsicossocial das crianças em fase de desenvolvimento de aprendizagens, independe de ação exclusiva do professor em sala de aula, mas fazem-se necessárias parcerias com profissionais da saúde mental, as quais são tão necessárias quanto as políticas públicas intersetoriais entre saúde e educação.

Outra prática colaborativa na educação para as crianças, entretanto, exclusivas para aquelas que possuem diagnóstico de deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O docente Yoki apresenta um relato de experiência com o ensino colaborativo e o professor do AEE na sua unidade de ensino:

Esse ano nós estamos com o professor do AEE responsável pelo nosso polo, ele vai uma vez por semana conversar com os professores, nós trocamos ideias de experiências, ele também conversa com as próprias crianças dentro da sala mostrando atividade ou no momento da roda quando ele chega lá é de que automaticamente convida ele entra e participa ele tem uma visão assim muito interessante, ele acha que o trabalho está sendo feito, não tô dizendo que nós somos os melhores, mas que ele vê com bons olhos e tem essa identificação com as famílias, Além das duas crianças especiais que nós temos, ele atende também uma outra aluna na escola, que também tem uma certa dificuldade que é do ensino fundamental 2, então tem uma certa dificuldade lá com os colegas, porém em nossa sala estamos bem, o professor do AEE sempre nos dá o Feedback do que ele faz no seu horário de atendimento no contraturno com as crianças e temos esse apoio do professor do AEE (YOUKE, 2022, informação verbal).

Aqui pode-se perceber o sucesso da parceria entre os professores de sala e o professor do Atendimento Educacional Especializado e a importância do ensino colaborativo para auxiliar nas aprendizagens das crianças e com uma cultura inclusiva na escola. Afinal, o AEE deve promover essa mudança para que as práticas estejam de acordo com os modos de participação de cada um.

O ensino colaborativo como suporte ao aluno centrado na classe comum tem se tornado uma possibilidade a mais de atendimento ao aluno da educação especial, para além da sala de recursos e escola especial. Estudos anunciam que seu uso tem sido promissor nas práticas inclusivas, onde o professor de educação especial e professor de ensino comum trabalham em colaboração no contexto da classe comum em prol da inclusão de todos os alunos [...] (DAVID; CAPELLINI, 2014, p. 192).

Já a experiência da docente Potira com o ensino colaborativo foi diferente, pois pode-se perceber que, devido ao grande número de atendimentos do profissional, fica restrito os encontros de trocas de informações e planejamento dos profissionais da sala comum com o profissional do AEE, veja-se:

O professor do AEE vem aqui uma vez por mês ele tem alguma conversa conosco e o pessoal da fundação catarinense de educação especial também já esteve aqui colocou toda a questão das terapias que são feitas lá com fono com a fisio com o profissional de educação física e deram algumas dicas também de trabalho com ele, nós não somos fisioterapeutas eu tenho uma formação em fonoaudiologia, mais aqui eu sou pedagoga, posso até dar alguns caminhos, mais aqui meu trabalho é como professora, é então pela demanda deles não têm como estar no CEI com mais frequência é um trabalho desse teria que ter uma conversa pelo menos a cada 15 dia [...] (POTIRA, 2022, informação verbal).

A demanda de estudantes com deficiência nas redes de ensino está cada dia mais ampliada, entretanto, o número de profissionais do AEE parece ser insuficiente para estabelecer essa parceria com todos os professores das salas que possuem estudantes, público

do AEE. É evidente a necessidade de ampliação dos serviços e profissionais que apoiem as políticas inclusivas.

O ensino colaborativo enquanto estratégia de ensino vem se mostrando eficaz, porém desafiador, exigindo de seus participantes uma atuação que geralmente era realizado de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe (DAVID; CAPELLINI, 2014, p. 193).

David e Capellini (2014) vem reforçar a discussão acerca da importância da equipe multidisciplinar para obter o sucesso na progressão das aprendizagens das crianças.

Nessa categoria, alcança-se mais um objetivo, no qual se identificou a importância do ensino colaborativo e alguns programas que devem ser implementados por meio de políticas públicas que são necessárias para uma prática inclusiva interseccional, não dependendo apenas das ações pedagógicas do professor, precisando de uma rede de apoio com equipe multidisciplinar.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados do estudo, organizou-se um guia de pressupostos a serem observados para o fortalecimento de uma docência que considere a interseccionalidade da experiência da deficiência no planejamento pedagógico, para que, de fato, todos sejam acolhidos e respeitados na educação infantil.

No âmbito da educação infantil tem crescido a preocupação relacionada a ‘como planejar’ o trabalho educativo com as crianças de zero a seis anos em geral, e em particular com as menores de três anos. Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a educação infantil dirigida às crianças de zero a seis anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da educação básica que devem receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos constitucionais. Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade (OSTETTO, 2000, p. 175).

Pensando na docência e em auxiliar o professor na hora do seu planejamento, para que o mesmo possa refletir e relembrar de algumas questões que não podem ficar de fora quando organizar sua prática pedagógica, pensou-se nesse guia de orientações como um facilitador para a práxis.

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

Planejamento pedagógico é uma atitude crítica do docente, como já trouxe Ostetto (2000), sendo ele flexível, ao refletir suas práticas de acordo com as peculiaridades de cada grupo, a cada ano que o professor trabalha. Pensando em cada criança que o professor atende, acredita-se que o guia de pressuposto possa orientar as práticas e, por meio dele, trazer algumas reflexões que possam auxiliar nesse processo de pensar e repensar o planejamento.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção [...] ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador, documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Se o planejamento é a intencionalidade do professor e é um instrumento orientador do trabalho docente como trouxe Ostetto (2000), o guia de pressuposto pode auxiliar com que o professor possa fazer reflexões acerca do seu planejamento e possa considerar se ele está eliminando as barreiras, dando acessibilidade às crianças com deficiência, se todas as crianças estão tendo oportunidade de acesso ao conhecimento, se ao planejar está olhando as especificidades de cada criança, como sua etnia, raça, vulnerabilidades, se está atendendo a todas as necessidades do seu grupo, trazendo reflexões para que possa realizar uma programação inclusiva, auxiliando as crianças a vencer e eliminar as barreiras que impendem seu acesso ao conhecimento e as interações sociais.

Por se tratar de um mestrado profissional, este projeto está focado na rede municipal de São José-SC, mas nada impede que o produto educacional possa contribuir para professores e políticas públicas de outras redes de ensino.

Compreende-se que não há uma receita pronta, ou um modelo padronizado a ser seguido, portanto, o produto educacional foi pensando na diversidade que há em sala de aula e que o professor, trabalhando com o mesmo grupo de idade em anos diferentes, suas necessidades educacionais serão outras, trazidas para cada ser que faz parte do seu grupo de trabalho. Portanto, o produto educacional está organizado da seguinte forma: traz conceitos resumidos do que é a educação inclusiva, educação especial na perspectiva inclusiva e educação especial, assim como o termo interseccionalidade e o planejamento, a partir do Desenho Universal de Aprendizagem. O guia traz alguns *link* de textos e *lives* explicativas sobre o DUA para pesquisa e melhor entendimento sobre o assunto. Esses conceitos e *links* de forma resumida em um *podcast* pode facilitar o acesso e a compreensão.

No percurso da pesquisa de campo, durante os discussões com os docentes foi possível compreender que era importante organizar um material que apoiasse o professor na hora de pensar o seu planejamento e de olhar as necessidades docentes em sua sala de aula. O produto educacional (Apêndice G), foi pensado a partir das dificuldades elencadas pelos docentes nas entrevistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso da pesquisa houve a provocação para refletir sobre diferentes aspectos, dentre eles, o que tem sido de fato desafiador aos docentes no momento de realizar um planejamento e que este contemple todas as interseccionalidade. Muitas respostas surgiram das entrevistas e, no momento das discussões dos resultados, apresentaram-se alguns pontos, a exemplo de formações que não dialogam com a realidade singular de cada unidade educativa; a precarização da formação continuada, no sentido de investimentos para a participação dos docentes; e políticas públicas que não alcançam a totalidade das necessidades dos estudantes, em especial na saúde (fonoaudiólogos, psicólogos, neuropediatras etc.). O trabalho colaborativo foi outro ponto que se revelou importante, quando o professor de sala encontra parceria no profissional do AEE para a realização do planejamento, ampliam-se as possibilidades de práticas que consideram a eliminação de barreiras para participação, entretanto, a ausência dessa parceria indicou ser um dos desafios para o planejamento docente.

Com esta pesquisa buscou-se mapear as dificuldades apontadas pelos docentes em sala de aula na hora de pensar e colocar em prática seu planejamento dentro de uma perspectiva interseccional, algo que, notoriamente, é distinto em cada realidade, mas que, de certa maneira, indica para situações comuns, conforme descrito anteriormente.

Ao longo dos relatos dos docentes emergiram algumas categorias temáticas conforme apresentadas nas discussões dos resultados, e buscou-se discutir em cada uma delas, os pontos para além da deficiência, mas na compreensão das demais situações que colocam crianças em desvantagem para participar das atividades e da vida escolar. Observou-se que o professor não consegue dar conta de um planejamento pedagógico que contemple todas as experiências de opressões interseccionais, pois ele precisa de ajuda do ensino colaborativo ou docência compartilhada e da implementação de políticas públicas que contemplem uma equipe multidisciplinar de saúde escolar. Zerbato e Mendes (2021), em pesquisa realizada juntamente aos professores, identificaram a importância da implementação do DUA (algo que também mostrou-se significativo na leitura dos depoimentos dos professores) e enfatizou o lugar do trabalho colaborativo, tal como segue:

Ao se pensar num modelo de formação que tratasse das práticas pedagógicas inclusivas realizadas na escola, da reflexão sobre elas e da construção de novos saberes, a perspectiva da pesquisa e da formação colaborativa, fundamentada no conceito e princípios do DUA, foi escolhida, pois considera-se que, se o professor, em parceria com profissionais especializados, planejar, implementar e avaliar suas

práticas pedagógicas pautadas nos princípios do DUA, ele conseguirá promover a participação e aprendizado de todos em sua sala de aula, inclusive do estudante público-alvo da Educação Especial (ZERBATO; MENDES, 2021, p. 5).

Durante a realização desta pesquisa, percebeu-se que o DUA pode proporcionar uma educação inclusiva de forma interseccional se souber como aplicá-lo na prática, durante as reflexões, avaliações e implementação do planejamento.

Ao longo do mestrado e nos diálogos com os professores participantes da pesquisa, o Desenho Universal para Aprendizagem surgiu como uma possibilidade de apoiar o planejamento docente para que nasçam inclusivos e atentos a um maior número de crianças, nos quais, para além do diagnóstico da deficiência, possam contemplar a singularidade da experiência interseccional de raça, cultura, religiosidade, territorialidade, condição financeira, entre outros. Isso dialoga com a perspectiva da formação continuada descentralizada, indicada pelos professores, assim como com a perspectiva de investimento em um sistema educacional inclusivo com justiça social.

Ficou-se grata pela pesquisa, pois somente os principais atores responsáveis em organizar a educação inclusiva podem apontar falhas e caminhos nesse processo, sem eles, não seria possível refletir e pensar em ações práticas que viessem contribuir com os objetivos e o produto educacional, sendo assim, foi possível proporcionar momentos de reflexão da práxis, fazendo com que se possa repensar ações rotineiras para implementar uma educação inclusiva de forma interseccional, na qual não perdurem críticas ou desrespeito ao direito inalienável de todos/as à educação, mas que cada profissional da educação possa trabalhar na perspectiva de combater as fragilidades, para que o sistema inclusivo se fortaleça.

Nesse processo de pesquisa no Profei, surgiu um estudo que apontou algumas questões positivas e outras nem tanto, sobre as fragilidades docentes de uma rede de ensino, dentre elas destaca-se a queixa sobre a ausência de políticas públicas na saúde escolar que possa apoiar o professor em sala de aula e dar toda estrutura para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais de todas as crianças inseridas em um espaço de educação e escolarização.

Deixa-se como sugestão para sequência deste estudo, a investigação sobre as formas de implementar políticas públicas no município de São José e que possa dar todo o suporte, não somente aos professores, como também às famílias e crianças. Hoje, ao finalizar essa pesquisa no município, já se fala na implantação do centro do autista. Tem-se poucas informações de como se dará o funcionamento desse “centro”, mas ao discutir as interseccionalidades, se quer buscar um suporte para todas as crianças, negras, indígenas, de

vulnerabilidade social, aquela criança que não tem um laudo médico, porém, necessita-se de apoio de um psicólogo, por exemplo, daquela criança que apenas tem uma dificuldade na linguagem oral e precisa do suporte do fonoaudiólogo.

O centro do autista será um início, pelo qual se pensou em uma política pública que, com certeza, vai auxiliar nos atendimentos necessários de saúde para essas crianças, porém, ainda falta pensar nas políticas de ação para todos os municípios.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, A. J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021.
- BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RdYKyf485LtXLGjN6n5yKtn/?format=html>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum curricular**. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Declaração Universal de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/legislacao/decreto-no-5296-de-2-de-dezembro-de-2004-deficiencia-fisica#:~:text=Regulamenta%20as%20Leis%20nos%2010.048,mobilidade%20reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da união. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 4, de 10 de fevereiro de 2009**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2009/res0004_10_02_2009.html. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

COSTA, L. M. L.; ANGELUCCI, C. B.; ROSA, M. L. A. C. Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 508-525, jul./jul., 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e89898>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/89898>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, 2009.

FOLHA, D. R. S. C.; MONTEIRO, G. S. Terapia Ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional – RevisbratO**, v. 1, n. 2, p. 202-220, 2017. DOI: <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto53>. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/ribto/article/view/5311>. Acesso em: 25 out. 2021.

FREITAS, M. C.; SANTOS, L. X. **Interseccionalidade e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147896>. Acesso em: 27 jun. 2021.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. **Estudos da Deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

IBGE. **Cidades e estados: estatística**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/sao-jose.html>?. Acesso em: 4 jul. 2021.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 24, n. spe, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar, o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <http://www.epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MENEZES, A. L.; ALVES, C. B. Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66118/pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, n. 1, p. 29-44, 2008.

NARDI, H. C. *et al.* **Políticas Públicas, Relação de Gênero, diversidade Sexual e Raça na Perspectiva Interseccional**. 1. ed. Porto Alegre: Secco Editora, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Henrique-Nardi/publication/341297843_Políticas_Publicas_Relacoes_de_Genero_Diversidade_Sexual_e_Raca_na_Perspectiva_Interseccional/links/5eb9b7c792851cd50dab3e23/Políticas-Públicas-Relacoes-de-Genero-Diversidade-Sexual-e-Raca-na-Perspectiva-Interseccional.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

OSTETTO, L. E **Planejamento na Educação Infantil**: Mais que atividade, a Criança em Foco. São Paulo: Papirus, 2000.

PAGANOTTI, I. **Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista Espaço**, p. 50-60, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9994481-Pesquisa-acao-estrategia-de-formacao-continuada-de-professores-para-favorecer-a-inclusao-escolar-1.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

SANTOS, F. K. L.; NASCIMENTO, E. F. Jovens Meninas Negras e a Exclusão Escolar: A Ausência da Interseccionalidade nas Políticas Públicas de Educação. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 8, p. 110-125, 2022.

SÃO JOSÉ. **Caderno Pedagógico Rede Municipal de Ensino** – Educação inclusiva, 2008.

SÃO JOSÉ. **Caderno Pedagógico Rede Municipal de Ensino** – Educação integral, 2019. Disponível em: <https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2015/12/3820-12921-1-SP.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

STF. **Ministro Toffoli pede comunhão de esforços em favor da inclusão, da diversidade e da dignidade humana**. 24 ago. 2021. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=471661&ori=1>. Acesso em: 25 ago. 2022.

VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. Disponível em: https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/04/Ebook_Educacao_especial-inclusiva-1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

VIEIRA, R. M.; ALTMANN, H. O Brincar na educação infantil: aspectos de uma Educação de Corpo e de Gênero. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 143-155, jan./mar. 2016. DOI 10.5216/rpp.v19i1.39027. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39027/pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 15 já. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Parte 1 – Caracterização

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Sexo: () masculino () feminino () outro/a: _____

Gênero:

() Mulher cisgênera

() Homem cisgênero

() Mulher transexual/transgênera

() Homem transexual/transgênero

() Não binário

() Outro _____

() Prefiro não me classificar

() Prefiro não responder

Local de Nascimento (Município/UF): _____

Você se considera (cor/raça): () branco/a () preto/a () amarelo/a () pardo/a () indígena () outro/a: _____

É pessoa com Deficiência: () não () sim: Qual: _____

Religião: () não () sim: Qual: _____

Local de residência: _____

Ano que se formou no ensino superior: _____

Qual curso? _____

Instituição: _____

Formação Atual: () Graduação: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

() PhD: _____

Trabalha há quanto tempo na educação

() menos de cinco anos

- ☐ entre cinco e dez anos
- ☐ entre 10 e 15 anos
- ☐ entre 15 e 20 anos
- ☐ acima de 20 anos

Renda aproximada: _____

- 1) Até 1 salário mínimo
- 2) De 2 a 4 salários mínimos
- 3) De 5 a 7 salários mínimos
- 4) De 8 a 10 salários mínimos
- 5) Acima de 10 salários mínimos

Cargo: _____

Regime de Trabalho ☐ efetivo/a ☐ substituto/a

Etapa, nível e modalidade da educação em que atua

- ☐ anos iniciais do ensino fundamental
- ☐ anos finais do ensino fundamental
- ☐ ensino médio
- ☐ educação especial
- ☐ gestão
- ☐ outro. Qual

Disciplina ministrada: _____

Carga horária: _____

Escola ou CEI em que atua:

Qual a função que você exerce hoje na rede de educação infantil de São José SC?

- ☐ Professor Regente ☐ Auxiliar de sala ☐ Auxiliar de ensino da Educação Especial
- ☐ auxiliar de ensino ☐ Professor de AEE ☐ Outros Qual? Quais _____

Requer algum recurso de acessibilidade educacional para participar da especialização em educação inclusiva?

Se sim, quais?

- ☐ Libras
- ☐ audiodescrição

() legendas em vídeos

() outros. Quais? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nesse tempo de atuação na rede de ensino São José, você pôde perceber se há uma perspectiva do trabalho da educação especial ou Inclusiva?

Você poderia dizer se há diferença entre Educação Especial e Inclusiva? Fale um pouco sobre seu entendimento.

E para você, o que significa deficiência? O que vem na sua cabeça ao ouvir a palavra deficiência?

Como tem sido a experiência com a educação infantil?

Já teve estudante com deficiência ou autismo em sua turma?

Encontrou alguma dificuldade em proporcionar a participação dele nas atividades escolares? Se sim, fale um pouco sobre essas dificuldades e se foram superadas ou não.

Conte um pouquinho como você, enquanto docente, recebe apoio da equipe pedagógica da escola, ou do professor do Atendimento Educacional Especializado ou demais serviços disponibilizados?

Quando você recebe uma criança com deficiência na sua sala de aula, quais as estratégias você utiliza para conhecer essa criança e preparar o seu planejamento?

Quais formações, assuntos e temáticas pertinentes às questões de educação inclusiva você acha que seria necessário para dar conta de uma prática atenta às diferenças?

Quais orientações são necessárias aos docentes da educação infantil para potencializar a implementação de práticas inclusivas em uma perspectiva interseccional? (aqui foi explicado ao professor o significado da perspectiva interseccional, quer seja, atenta aos diferentes marcadores sociais das diferenças, que causam diferenciação, exclusão, preconceito e opressão).

Caso tenha alguma questão que você considere relevante e não discutimos aqui, fica aberto este espaço para relatos, questionamento e sugestões.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada: “Os Desafios de uma Mediação Pedagógica na Educação Infantil em uma Perspectiva de Educação Inclusiva Interseccional”. Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informa sobre o protocolo da pesquisa, para que você possa compreender os possíveis riscos e benefícios envolvidos, antes de tomar sua decisão.

A coleta de dados desta pesquisa se dará por meio de uma entrevista estruturada online e do preenchimento de um questionário no *google forms*. O objetivo geral é estabelecer propostas na formação de professores que oriente sua prática com um olhar para uma educação inclusiva, a partir da interseccionalidade que perpassa o contexto da experiência da deficiência na educação infantil. E objetivos específicos: compreender como os documentos que norteiam as práticas da educação infantil em âmbito federal e municipal abarcam as concepções de educação inclusiva; e elencar as necessidades de conhecimento dos docentes da educação infantil para o planejamento de práticas em uma perspectiva inclusiva interseccional. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais plataforma do *Teams*, formulários eletrônicos, *e-mail*, *WhatsApp* e o entrevistado. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

São duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Vanda Ivandir dos Santos, como pesquisadora principal, atual mestrande do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede (Profei), vinculado ao Centro de Educação à Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e a Prof.^a Dr.^a Geisa Letícia Kempfer Böck, orientadora do projeto de pesquisa e Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (Cead).

As pesquisadoras estarão disponíveis para responder às suas perguntas, bem como esclarecer toda e qualquer dúvida que venha a ter durante a leitura deste TCLE ou durante o estudo. Se você concordar em participar lhe será solicitada a assinatura deste Termo. Os procedimentos que serão utilizados na pesquisa estão baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa científica em Educação. Serão resguardados todos os princípios, termos, definições, esclarecimentos e aspectos éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde – no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos – quanto aos cuidados a serem tomados em investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na Resolução nº 510/16 e complementares.

Sua forma de participação consiste em responder um questionário por meio do *google forms* e após será convidado a participar de uma entrevista pela plataforma virtual *Google Meet*.

Um roteiro prévio com algumas questões norteadoras para a entrevista foi elaborado, no entanto, você poderá relatar outras informações que julgar necessárias sobre a temática do projeto, pois o intuito é que se sinta à vontade na entrevista e seja realizada uma boa conversa. Assim, é difícil prever o tempo exato que a entrevista que demandará, acreditamos, que cerca de 40 a 60 minutos, ressaltando que essa poderá ser interrompida a qualquer momento, caso desejar e não é obrigatório responder a todas as perguntas. Com a sua autorização, a mesma será gravada (em vídeo e áudio) e, posteriormente, transcrita.

A segunda parte da pesquisa constituirá em entrevista estruturada, para a participação desta, o TCLE será enviado para o *e-mail* disponibilizado anteriormente e no dia da entrevista, previamente agendada, que será realizada por meio *Google Meet*, o TCLE será lido pela pesquisadora que ao final questionará ao participante se concorda em participar e o aceite será oralmente.

A seguir, solicitamos que tenha especial atenção aos pontos que serão apresentados:

- o(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. A mesma deverá ser solicitada por via judicial e seu pagamento dependerá do resultado da decisão judicial final;
- a gradação de riscos serão mínimos, pois é uma pesquisa qualitativa, em que o participante responderá a um questionário e, os dez professores regentes que se disponibilizarem, participarão de uma entrevista on-line, o que garante a segurança em relação ao contexto pandêmico. As pessoas participantes da entrevista podem desistir no meio da pesquisa, sem nenhum prejuízo;
- os Benefícios serão no longo prazo, pois entende-se que o guia de pressuposto ficará disponível para os professores da rede e os mesmos poderão acessar a qualquer momento para auxiliar em seu planejamento e o mesmo guia poderá ser apresentado nas formações para a educação na rede de ensino do município de São José;

- os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão possibilitar a realização da pesquisa que resultará na elaboração de um guia para práticas inclusivas interseccionais na educação infantil;
- o(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento;
- solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida pela não-identificação do seu nome;
- as informações coletadas serão armazenadas em um banco de dados digital, mais especificamente em um HD externo, o qual permanecerá sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por pelo menos cinco anos após o encerramento da pesquisa, conforme determinações da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e serão deletadas permanentemente após o período indicado. Os dados obtidos serão analisados com o objetivo de responder ao objetivo geral da pesquisa, e cabe ressaltar que será assegurado o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa;
- a sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número, por exemplo, professora 1, professora 2 e assim sucessivamente;
- a pesquisadora compromete-se em salvar, em local seguro, todas as gravações de entrevistas e transcrições, observando sempre os princípios éticos da pesquisa que envolve seres humanos;
- se tiver dúvidas em relação ao estudo, como questões de procedimentos, riscos, benefícios, ou qualquer pergunta, por favor, contate as pesquisadoras. Endereços para contato da pesquisadora principal e da responsável são listados ao final desse TCLE; e
- é importante que o(a) senhor(a) guarde, em seus arquivos, uma cópia deste documento eletrônico, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa; ainda assim, será garantido o acesso ao registro deste Termo, sempre que solicitado às pesquisadoras.

A presente pesquisa está pautada na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e complementares que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da

pesquisa, tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/ UDESC), sendo possível tal confirmação, junto ao CEPSH/Udesc – Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC – 88035-901, Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 – *E-mail:* cepsheitoria@udesc.br.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade do estado de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você afirma ter lido as informações acima descritas, ter recebido as explicações necessárias da pesquisadora, ter tido oportunidade de tirar todas as dúvidas que julgou necessárias e que concorda em fazer parte do estudo, por livre e espontânea vontade, aceitando o uso das informações concedidas na forma prevista neste termo.

Assinam o documento, também, a pesquisadora principal (Mestranda) e a pesquisadora responsável (orientadora), colocando-se cientes de sua participação.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Vanda Ivandir dos Santos

NÚMERO DO TELEFONE: 48-984191819

E-mail: vandasantos80@gmail.com

Professora orientadora do projeto

Prof.^a Dr.^a Geisa Letícia Kempfer Böck

Endereço: Av. Me. Benvenuta, 2007 – Trindade, Florianópolis – SC, 88035-001

Fone: (48) 3664-8400

E-mail: geisabock@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC – 88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 – *E-mail:* cep.udesc@gmail.com

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte – Brasília-DF –
70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – *E-mail:* conep@saude.gov.br

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura _____ Local: _____

Data: ____/____/____.

APÊNDICE E – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL

Assinaturas do documento

Código para verificação: **QR2U079B**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

GEISA LETICIA KEMPFER BOCK (CPF: 939.XXX.990-XX) em 25/03/2022 às 15:01:03

Emitido por: “SGP-e”, emitido em 30/03/2018 – 12:35:46 e válido até 30/03/2118 – 12:35:46.
(Assinatura do sistema)

VERA MARCIA MARQUES SANTOS (CPF: 534.XXX.309-XX) em 25/03/2022 às 15:04:50

Emitido por: “Autoridade Certificadora SERPRORFBv5”, emitido em 11/03/2021 – 16:10:56 e válido até 10/03/2024 – 16:10:56. (Assinatura ICP-Brasil)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferenciadocumento/VURFU0NfMTIwMjJfMDAwMTIxMTVfMTIxNjVfMjAyMV9RUjJVMdc5Qg==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00012115/2021** e o código **QR2U079B** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

**APÊNDICE F – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E
GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas (☐) fotografia, (☐) filmagem ou (☐) gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “ _____”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As (☐) fotografias, (☐) vídeos e (☐) gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL

GUIA: OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA INTERSECCIONAL

Autoras:

Vanda Ivandir dos Santos

Geisa Letícia Kempfer Böck

Profei/Udesc

PROPOSTA

Este trabalho foi desenvolvido com a proposta de auxiliar os docentes no momento de pensar e repensar o seu planejamento educacional. Apresentaremos aqui, reflexões acerca de uma educação inclusiva, que considera a interseccionalidade das experiências de exclusão. A proposta desenvolvida é intitulada: “Os Desafios da Mediação Pedagógica na Educação Infantil em uma Perspectiva de uma Educação Inclusiva Interseccional”, a qual foi desenvolvida e pensada, a partir da pesquisa realizada na rede municipal de ensino de São José-SC, no mestrado profissional do Profei/Udesc. Porém, esta proposta poderá auxiliar os docentes de outras redes de ensino, afinal, educação inclusiva de forma interseccional acolhe a todos.

OBJETIVO

O objetivo deste produto educacional é apresentar algumas reflexões aos profissionais da educação, em especial aos docentes e traçar algumas sugestões para aplicabilidade em planejamentos, registros e avaliação na educação infantil, sempre considerando a perspectiva inclusiva e as interseccionalidades, que tornam cada sujeito da educação único e singular.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva só ocorre nos espaços comuns de escolarização, em que todas as crianças, independente de suas características, comungam de um mesmo espaço para aprender.

De acordo com a pesquisadora Pletsch e Glat (2010), educação inclusiva, embora deva contemplar a educação especial, é muito mais ampla, sendo pautada nas diversidades de práticas pedagógicas, de recursos, com planejamentos atentos às diversas maneiras de participar, interagir, quer seja em um contexto que antecipa a remoção de barreiras, contemplando e acolhendo as distintas expressões da diversidade humana.

VAMOS COMPREENDER A DIFERENÇA ENTRE CADA TERMO?

MAIS AFINAL O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

No Brasil, temos um sistema educacional inclusivo, no qual a educação é um direito inalienável para qualquer pessoa em idade escolar. É um processo que supera todas as barreiras de discriminação, dentre elas: diferenças corpóreas; sexuais; religiosas; raciais; e sociais.

De acordo com Masini (2004, p. 2), inclusão vem do verbo incluir (do latim *includere*), em sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para projetos e programações da instituição.

COMO ESTABELECEER UMA PRÁTICA INCLUSIVA?

Para efetivarmos uma educação inclusiva, nós, profissionais da educação, devemos estar atentos a toda diversidade humana e social, compreendendo as distintas situações que colocam as pessoas em desvantagens, em situações de vulnerabilidade e exclusão, para que nossas práticas sejam mais adequadas para nossos estudantes.

E O QUE É A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem o objetivo de possibilitar a inclusão dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou Altas Habilidade/Superdotação, ofertando o Atendimento Educacional Especializado, que conhecemos como AEE, nas distintas redes de ensino.

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

Então, quando pensamos na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, estamos refletindo sobre questões de mobilidade e acessos às pessoas com deficiência, porém, quando falamos de mobilidade e acesso, podemos pensar em um todo que necessita, por algum motivo, pessoas que, por alguma fragilidade, necessitam desses acessos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial, na perspectiva inclusiva, deve estar contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições de ensino. A educação especial na perspectiva inclusiva se organiza nas salas de recurso multifuncional com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), se configura em um trabalho colaborativo com o professor de sala de aula comum e que busca a consolidação de espaços escolares mais inclusivos. O público desses serviços são pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação.

Atendimento Educacional Especializado – AEE, tem por definição, conforme a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/Pneepei (2008), como um serviço que ‘identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas’ (BRASIL, 2008, p. 16).

Os AEEs, conforme a política nacional da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem o papel de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, porém, reforçamos a importância do planejamento colaborativo entre professor de sala de aula comum, junto com o professor do AEE, para que o estudante tenha sucesso na sua aprendizagem e/ou mobilidade e/ou, ainda, acessos.

O QUE É INTERSECCIONALIDADE?

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata, especificamente, da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002).

A interseccionalidade, em sala de aula, é você ter um olhar atento a todas as diferenças e observar as marcas identitárias, valorizando o conjunto no ser humano. É preciso valorizar sua criança com deficiência e olhar sua identidade, raça, condição social, observar, bem como a criança com dificuldade de aprendizagem e suas condições sociais, raciais, familiares, acolhendo a todos, independentemente de um laudo biomédico.

[...] É uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas. Infelizmente agora sofre os perigos do esvaziamento, pois caiu no gosto acadêmico das branquitudes. Fala-se muito de feminismo interseccional sem trabalhar o paradigma afrocêntrico, de forma desconexa da origem, fundamento e propostas epistemológicas das feministas negras (AKOTIRENE, 2019).

Akotirene (2019) nos traz a reflexão do que seria a interseccionalidade na visão feminista, na qual a mulher negra não sofre apenas uma vez, pelo simples fato de ser mulher, mas ela tem outras marcas identitárias que levam às condições de discriminação. Essa pessoa, além de ser mulher, é negra e vive em uma periferia com suas condições sociais de vulnerabilidade. Então aqui, ela sofre discriminação por várias marcas que a identifica. A interseccionalidade seria olhar essa mulher visualizando todas essas correlações de lugar de pertencimento.

Patricia Hill Collins (2015) considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um “projeto de conhecimento” e uma arma política. Ela diz respeito às “condições sociais de produção de conhecimentos” e à questão da justiça social. Essa ideia é mencionada por Danièle Kergoat (2012, p. 20) quando afirma sobre a “necessidade de pensar conjuntamente as dominações”, a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução.

Collins (2015) diz que precisamos compreender o que é a interseccionalidade para poder aplicar na prática e, assim, tornar os ambientes mais justos e igualitários, que é justamente o que buscamos com a educação inclusiva.

DE ONDE SURGE ESSE CONCEITO?

O conceito de interseccionalidade é proveniente do campo das ciências sociais e humanas, e foi introduzido por autoras feministas negras, como uma forma de se contrapor ao que elas denominavam de “feminismo branco”, o qual foi criticado por não situar e não visibilizar o fato de que a transversalidade das questões de gênero com as de raça, sexualidade, classe social e outras formas de discriminação, corroborava a produção de diferentes formas de opressão. Em outras palavras, as feministas negras queriam mostrar que a experiência de ser mulher negra e pobre era diferente da experiência de ser mulher branca e de classe média. Esse conceito tem sido intensamente incorporado aos estudos de gênero e, mais recentemente, aos estudos da deficiência. Ademais, ele tem contribuído para a ampliação do potencial analítico e político desses dois campos de estudos, bem como para a qualificação das políticas sociais.

COMO A CATEGORIA DEFICIÊNCIA SE ARTICULA COM A INTERSECCIONALIDADE?

No cenário internacional, a defesa da deficiência como uma categoria de análise já vem sendo realizada há muito tempo, principalmente, pelas autoras feministas que têm produzido conhecimentos nesse campo. Uma das autoras de destaque é Garland-Thomson (2002, 2015). A autora considera a deficiência como uma categoria constituinte dos corpos e identidades, argumentando, com base em Michel Foucault, que a intersecção da deficiência com outras categorias como gênero, raça, etnia, sexualidade e classe, exerce uma tremenda pressão social para formatar, regular e normatizar corpos considerados “desviantes”. Outros

autores internacionais dos estudos da deficiência, como Campbell (2009), Tom Shakespeare (2018) e Taylor (2017), baseiam suas compreensões na perspectiva interseccional, evidenciando as múltiplas relações da deficiência com gênero, classe social, raça, etnia e geração.

Para Michelle Fine e Adrienne Asch (1988), conjuntamente com as categorias de raça/etnia, classe e orientação sexual, o feminismo deveria examinar como a deficiência interage com o gênero e as formas heterogêneas de opressão que podem emergir desse duplo enfoque. Essas autoras ainda sugerem que uma boa forma de unificar interesses entre feministas e mulheres com deficiência seria lutar pelos direitos sexuais e reprodutivos.

E A RELAÇÃO DA INTERSECCIONALIDADE COM O CAPACITISMO?

O capacitismo traz descredibilidade a pessoas com deficiência, ou seja, há uma crença de que essas pessoas são impossibilitadas de ter uma vida comum como trabalhar, ter desejos sexuais e inteligência. A sociedade, por meio do capacitismo, torna as desvantagens das pessoas com deficiência cada vez maiores, a partir das barreiras que se estabelecem nos espaços sociais, privando-as de ter uma vida com justiça e direitos que são comuns a todo cidadão.

Não podemos falar de interseccionalidade sem citar todas as formas de opressão que discriminam. A interseccionalidade possibilita pensar na inclusão de todos os sujeitos para além da categoria deficiência, considerando toda e qualquer forma de discriminação em nossa sociedade.

O capacitismo é a discriminação contra as pessoas com deficiência em comparação aos padrões de beleza, de funcionalidade e de formas homogêneas de ser capaz. O capacitismo se expressa de distintas maneiras em homens e mulheres com deficiência, porque intensifica outras marcas identitárias 174 como raça-etnia, gênero, condição de vida e orientação sexual (SILVA, 2019).

As pessoas com deficiência experienciam, em suas vidas, o ato de não serem percebidas em sua totalidade e, constantemente, ressalta-se apenas a característica expressa pela deficiência, sem a identificação de outras características identitárias.

Com essa discussão, queremos trazer uma reflexão sobre a interseccionalidade, trazendo um olhar atento a todas as características humanas que compõem o coletivo escolar.

Campbell (2009), Taylor (2017) e Wolbring (2008) partem do pressuposto de que o capacitismo se articula com o sexismo e o racismo, “deficientizando” populações inteiras por não performarem os ideais corponormativos socialmente estabelecidos. Campbell (2009) ainda destaca que o ponto de vista capacitista situa a deficiência como inerentemente negativa, sendo que deveria ser “melhorada”, curada ou mesmo eliminada.

Incorporar o capacitismo aos estudos interseccionais significa reconhecer a deficiência como um componente constitutivo primordial das lutas antirracistas, decoloniais, feministas e quer – sem falar nas lutas contra opressões ainda menos nomeadas [...]. No entanto, a deficiência está longe de ser reconhecida como qualquer posicionamento que não seja abjeto, já que a experiência da deficiência é fundida e confundida com sua definição capacitista [...] (ÁVILA, 2014, p. 134).

COMO A INTERSECCIONALIDADE TEM SE REVELADO IMPORTANTE PARA O CAMPO DA DEFICIÊNCIA?

A necessidade de se adotar a perspectiva interseccional para promover a emancipação social dos sujeitos, se justifica pelo fato de que a transversalidade da deficiência com questões de gênero, sexualidade, raça, idade, classe social e outros eixos de articulação pode ampliar, ora a vulnerabilidade, ora a capacidade de agência das pessoas com deficiência. Não há como produzir conhecimentos e práticas relevantes para as pessoas com deficiência sem considerar os contextos interseccionais que impactam e constituem suas subjetividades. Dessa forma, considerando que, por exemplo, questões de gênero, sexualidade, raça e deficiência produzem diferentes inteligibilidades, uma perspectiva emancipatória da deficiência precisa se contrapor ao capacitismo e suas relações com outros sistemas de opressão. Situar a deficiência na perspectiva interseccional emancipa o lugar da pessoa com deficiência nas lutas anticapacitistas, o que não deixa de ser um ato político, uma vez que visibiliza as trajetórias de lutas por reconhecimento e por políticas sociais.

Devemos considerar a criança em sua totalidade, deficiência, cor da pele, sua etnia, se é uma criança com vulnerabilidade social ou não. Devemos evitar considerar apenas uma característica e focar somente nela, pois, se agirmos assim, tenderemos a um olhar fragmentado e não estaremos respeitando as suas singularidades. Freitas e Santos (2021) afirmam que: “Reconhecemos que os corpos dessas pessoas são inseparáveis de suas dimensões socioculturais, em cujo sentido encontramos camadas sobrepostas de

complexidade em que se materializam também questões de gênero, raça, etnia e classe social”. A interseccionalidade nos traz a reflexão em respeitar o sujeito na sua integralidade.

Ao trazer para a sala de aula a interseccionalidade, estamos buscando um olhar atento a todas as crianças, um planejamento que atenda a todas as diferenças, pois nossas salas de aula não são homogêneas, e sim, diversas. Mas como podemos buscar um planejamento que contemple a todos? Vejamos no próximo tópico como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contemplar o planejamento interseccional.

O PLANEJAMENTO A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Precisamos estabelecer práticas no cotidiano escolar que possam contemplar, cada vez mais, a diversidade nos modos de ser estudantes, acolher as distintas experiências de cada sujeito, os seus modos de aprender, de se envolver com o conhecimento e demonstrar o que e como aprendem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) vem contribuir com essa questão: “os planejamentos a partir do DUA trazem melhores resultados de aprendizagem para todos os indivíduos” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 149).

Com a apropriação da abordagem apresentada pelo DUA, poderemos refletir sobre as práticas pedagógicas, considerando as distintas experiências interseccionais dos estudantes e, assim, preparar uma aula que antecipe a necessidade de um número mais ampliado de alunos. Um material acessível para ajudar a potencializar as aprendizagens das crianças e adolescentes, não focando, exclusivamente, em um sujeito com deficiência, mas sim, proporcionando diferentes experiências para que todos possam se beneficiar com o planejamento. “O DUA pode, de fato, contribuir de diferentes maneiras na eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 155).

O Desenho Universal da Aprendizagem busca uma abordagem inclusiva e não excludente, trazendo à reflexão das oportunidades para todos.

TEXTOS E LINKS QUE PODEM AUXILIAR NO PLANEJAMENTO DE PESQUISA SOBRE O DUA

Nessa *live*, você poderá refletir e compreender sobre o DUA e o Capacitismo. Por meio das reflexões pode repensar suas práticas e compreender como aplicar o DUA em sala de aula.

[LIVE DE ABERTURA DO MÓDULO II - TERTÚLIAS DUA - YOUTUBE](#)

Nessa *live*, você poderá, além de refletir, compreender sobre os conceitos, definições e princípios do DUA.

[DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM - DUA - Bing video](#)

Nessa próxima *live*, você poderá compreender sobre os fundamentos e práticas do DUA e suas contribuições para práticas inclusivas em sala de aula.

[FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Bing video](#)

Nesse artigo, você poderá compreender um pouco sobre o que é o Desenho Universal para a Aprendizagem e a eliminação de barreiras para uma educação inclusiva.

[O QUE É DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM? \(DIVERSA.ORG.BR\)](#)

Nessa próxima *live*, você ouvirá o lugar de fala de uma pessoa com autismo, com a abordagem da temática: “Autismo, deficiência e interseccionalidade”.

[AUTISMO, DEFICIÊNCIA E INTERSECCIONALIDADE - YOUTUBE](#)

A seguir, deixamos um vídeo sobre as interseccionalidades e o feminismo negro.

[FEMINISMO NEGRO E PIZZA: O QUE É INTERSECCIONALIDADE? - YOUTUBE](#)

A seguir, mais um vídeo sobre um ciclo de palestras do LEdI, trazendo informações sobre as interseccionalidades na relação com a categoria deficiência na educação.

[O LEdI vai à escola: Ciclo de palestras sobre deficiência na educação - YouTube](#)

Deixamos como sugestão, se preferir buscar mais informações acerca da temática abordada, você pode entrar nas redes do Laboratório de Educação Inclusiva (LedI) da Udesc:

Site: <https://www.udesc.br/cead/ledi>

Instagram: <https://instagram.com/lediudesc?igshid=1t55u2gum8l3m>

Facebook: <https://www.facebook.com/lediudesc>

Canal no YouTube: <https://youtube.com/channel/UCZ4EvQYje7QpjzjWuRT8GyA>

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INTERSECCIONAL

INDICAÇÕES DOS DOCENTES PARA O SUCESSO EM MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E INTERSECCIONAIS

- 1 – Políticas públicas intersetoriais que ampliem a rede de apoio para toda a comunidade escolar. O estudo revelou a necessidade de profissionais como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas para a identificação e acompanhamento das necessidades dos estudantes.
- 2 – Formações de Professores – identificou-se que as formações ocorrem por categorias específicas de temáticas e de público, sem que a interseccionalidade seja evidenciada. Os professores participantes do estudo sugerem formações nas Unidades Educativas, pautadas em estudos de caso, atentas às realidades de cada contexto e envolvendo todos os profissionais da instituição.
- 3 – Planejamento e Trabalho Colaborativo – “Os professores têm consciência da importância de sua atuação e reconhecem que necessitam de apoio para atender a todos” (DAVID; CAPELLINI, 2014, p. 207). É preciso estabelecer tempo e espaço para organização, planejamento e efetivação do trabalho colaborativo.
- 4 – O Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da Interseccionalidade – O DUA não é uma receita a ser incorporada no planejamento, entretanto, é um *framework* composto por princípios e diretrizes, contribuindo para que o docente possa se antecipar na remoção de barreiras, para que todos possam participar de suas aulas, com representatividade no currículo, com direito de aprender e demonstrar o que aprenderam, sendo acolhidos em suas distintas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este produto buscamos traçar caminhos de reflexão para o professor, na hora de pensar na sua sala de aula e repensar suas práticas educativas ao revisar seu planejamento de

uma forma inclusiva, buscando a interseccionalidade, que é um olhar atento a todas as diferenças e na totalidade, ou seja, acolher todas as crianças, sejam elas com vulnerabilidade social, com dificuldade de aprendizagem, com ou sem deficiência, valorizando sua etnia, raça e outras características que integralize sua totalidade como ser humano. Assim, buscamos o DUA como alternativa de repensar o planejamento, porém, identificamos, também, a necessidade de investimento e de repensar formas de políticas públicas nas áreas de educação e saúde para que o docente possa dar conta de um planejamento de forma interseccional. É um conjunto de ações que vai levar qualidade de ensino na educação infantil de uma rede de ensino.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ÁVILA, E. S. Capacitismo como queerfobia. In: FUNCK, S. B.; MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O. (org.). **Linguagens e narrativas**: desafios feministas, v. 1. Tubarão: Copiart. 2014.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/ Secadi, 2008.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism** – The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK. 2009.

COLLINS, P. H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, R. (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015, p. 13-42.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014.

FINE, M.; ASCH, A. (ed.). **Women with disabilities**: Essays in psychology, culture, and politics. Temple University Press, 1988.

FREITAS, M. C.; SANTOS, L. X. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

GARLAND-THOMSON, R. Human biodiversity conservation: a consensual ethical principle. **The American Journal of Bioethics**, v. 15, n. 6, p. 13-15, 2015.

GARLAND-THOMSON, R. Integrating disability, transforming feminist theory. **NWSA Journal**, Baltimore, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4316922>GARLAND-THOMSON 2002. Acesso em: 25 out. 2021.

KERGOAT, D. **Se battre, disent-elles...** Paris: La Dispute, 2012.

MASINI, E. A. F. S. Uma experiência de inclusão – providências, viabilização e resultados. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista Espaço**, p. 50-60, 2010.

SHAKESPEARE, T. **Disability: the basics**. New York: Routledge, 2018.

SILVA, J. **Mulher com deficiência e o Feminismo: necessidade da luta anticapacitista**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TAYLOR, S. **Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation**. New York: The New Press, 2017.

WOLBRING, G. The politics of Ableism. **Development**, Washington DC, v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008.