



Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

REFLECTIONS ON SCHOOL INCLUSION IN CHILDHOOD EDUCATION FROM THE MANDATORY INTERNSHIP EXPERIENCES

Daniela MARCATO¹

Eduarda Duarte CACHO²

RESUMO

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar como discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul perceberam o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil do município de Campo Grande/MS onde vivenciaram as experiências de estágios obrigatórios da graduação. A pesquisa possui caráter qualitativo e utilizou-se como instrumento de coleta de dados entrevistas com discentes do curso de Pedagogia. Os dados foram analisados considerando: a concepção de inclusão escolar e sua pertinência; desafios para a inclusão; e ações dos sujeitos no estágio obrigatório com perspectivas para futura ação docente. Conclui-se que a inclusão escolar ainda necessita de mudanças e uma rede de colaboração entre gestão escolar, professores/as regentes, professores/as de apoio, funcionários/as da escola e as famílias a fim de se efetivar a inclusão escolar para além do discurso de forma que as crianças com deficiência na Educação Infantil possam estar incluídas e fazer parte de todo o processo educacional, não apenas tendo a garantia do acesso, por meio da matrícula, mas da permanência de qualidade com educação e cuidado na instituição.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação Infantil. Estágio Obrigatório.

ABSTRACT

The research aimed to investigate how students of the Pedagogy course with the Faculty of Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul perceived the process of school inclusion of children with disabilities. The study was conducted in early childhood education in the municipality of Campo Grande/MS, where they lived the experiences of mandatory undergraduate internship. The research has a qualitative character, and interviews with students of the Pedagogy course were used as a data collection instrument. The data were analyzed considering: the concept of school inclusion and its relevance; challenges for inclusion; and actions of subjects in the mandatory internship with prospects for future teaching action. We

¹ Doutora em Educação. Instituição: Universidade Federal de MS. E-mail: daniela.marcato@ufms.br

² Pedagoga. Universidade Federal de MS. E-mail: eduardaduartecacho@gmail.com



conclude that school inclusion still needs changes and a collaboration network between school management, teachers, support teachers, school staff and families to effect school inclusion beyond speech so that children with disabilities in early childhood education can be included and be part of the entire educational process, not only guaranteeing access, through enrollment but maintaining quality education and care at the institution.

Keywords: School inclusion. Childhood education. Mandatory internship.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo³ relata uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) perceberam o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, onde vivenciaram as experiências de estágios obrigatórios da graduação.

A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas com discentes do último ano do curso de Pedagogia, no ano de 2019. Para a escolha de tais sujeitos, os seguintes critérios foram estabelecidos: discentes que haviam vivido experiências com crianças de 0 a 6 anos⁴ com deficiência durante as disciplinas de Estágio Obrigatório da Educação Infantil e cursado a disciplina de Educação Especial. Dessa forma, foram selecionadas discentes que atenderam aos critérios definidos.

A inclusão escolar é vista como uma perspectiva que considera todos/as os sujeitos, independente das diferenças que os permeiam, garantindo acesso e permanência nas instituições de ensino. Sendo assim, diz respeito a não exclusão de pessoas ao direito à educação, implicando em “uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Um dos direitos estabelecidos é o acesso à escola comum desde a Educação Infantil, de suma importância ao perceber que “[...] a Educação Infantil poderia ser um facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas dificuldades de inserção social emergem na medida que se ampliam as demandas acadêmicas” (MENDES, 2010, p. 62). Ou seja, quando a

³ Proveniente de investigação realizada para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Pedagogia da FAED/UFMS, requisito obrigatório para a conclusão da Graduação.

⁴ A Educação Infantil, segundo as normativas brasileiras como a LDB (1996), a Lei nº 11.274/2006, bem como as DCNEI (2010), tem como público alvo crianças de 0 a 5 anos. Aquelas que completam 6 anos até a data de 31 de março devem ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Contudo, devido a este corte etário, as crianças que completam tal idade após essa data permanecem na Educação Infantil, o que fez com que os sujeitos da pesquisa tivessem contato com muitas crianças de 6 anos no momento de seus estágios Obrigatórios da Educação Infantil.



oportunidade de inclusão se faz presente a partir do ingresso da criança em uma escola, esta pode proporcionar desde cedo sua inserção na sociedade e interação com os pares, o que possibilita maior permanência no âmbito escolar e avanços no próprio desenvolvimento.

Há vários fatores que influenciam o processo de inclusão escolar e a efetivação do direito à educação de qualidade para todos/as, porém, é notável a discussão sobre sua importância no âmbito da formação docente, em especial na formação inicial, principalmente nas vivências de Estágios Obrigatórios do curso de Pedagogia. Através da discussão sobre educação inclusiva à Educação Infantil pensando na qualidade do atendimento para as crianças pequenas é essencial, considerando todas as especificidades dessa modalidade de ensino e do público alvo que ela atende. É importante, portanto, problematizar as experiências de estágio na Educação Infantil. Nesse sentido, durante o encerramento de cada disciplina de estágio do referido curso na FAED/UFMS, todos/as os/as discentes compartilhavam suas vivências como estagiários/as nos três momentos que o estágio contempla (a observação, o planejamento e a regência, todos realizados nas escolas), sendo que as discussões em torno das crianças com deficiência que se faziam presentes nas turmas, especialmente nos estágios obrigatórios da Educação Infantil, foram as que mais chamaram atenção e motivaram a presente pesquisa

Uma vez que nos debruçamos sobre a percepção de discentes do curso de Pedagogia da FAED/UFMS a respeito do processo de inclusão escolar na Educação Infantil a partir das experiências de estágios obrigatórios, discutiremos os aspectos mencionados seguir.

No primeiro tópico será contemplada a Educação Infantil e suas especificidades. Serão retomados alguns aspectos da trajetória histórica até esta ser reconhecida como um direito das crianças, que é assegurado por diversos documentos legais, entre eles, a CF (1988), o ECA (1990) e a LDB (1996).

No segundo momento será contextualizada a educação inclusiva e suas particularidades na Educação Infantil, em especial nas escolas que atendem as crianças desse público alvo.

Na sequência, haverá uma breve explanação do estágio obrigatório, como se caracteriza e qual a sua importância nos cursos de licenciatura na formação inicial de professores/as, seguido de uma caracterização do estágio no curso de Pedagogia da FAED/UFMS, com as disciplinas de Estágio Obrigatório na Educação Infantil I, II e III.

Por fim, será exposta a percepção de discentes do curso de Pedagogia da FAED/UFMS sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil, para discorrer se na visão dessas discentes a inclusão escolar estava sendo possibilitada nos ambientes onde realizaram os seus estágios obrigatórios.



2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação infantil como direito de todas as crianças

De acordo com o Parecer nº 20/2009 que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) historicamente prevaleceu, especialmente no início do século XX, a compreensão do “[...] cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2009, p. 1). Em outras palavras, aqueles/as que detinham de um poder aquisitivo maior, proporcionavam um olhar para as práticas pedagógicas com as das crianças. As creches, por sua vez, eram voltadas para os que não possuíam alguém com quem deixar os filhos/as, ocasionando a visão da creche como um lugar apenas de cuidados, assistencialismo e não do ato educativo.

Hoje compreende-se a criança como sujeito de direitos, sendo um deles o direito à educação; e o dever de o Estado assegurar acesso e permanência de qualidade em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1990).

A LDB (1996), por sua vez, reafirmou a educação como direito e a partir de suas mudanças ao longo dos anos inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, aliando o cuidar e o educar, em todas instituições, sejam públicas ou privadas.

Por tal fato, o direito à educação, especificamente a educação das crianças pequenas, deveria ter, segundo Alves e Ranieri (2018):

[...] primazia nas políticas públicas e na atuação dos governantes, legisladores, família, comunidade e sociedade, com o objetivo de concretizar os direitos enumerados no próprio art. 227 da Constituição e no 4º do ECA (direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária) (ALVES; RANIERI, 2018, p. 32).

Entretanto, mesmo sendo um direito, a Educação Infantil ainda enfrenta diversas dificuldades, tanto no aspecto do acesso, já que o número de vagas é insuficiente, como na questão da qualidade, pois segundo Correa (2019), os desafios enfrentados na Educação Infantil:

[...] vão muito além da disponibilidade de uma vaga [...] são desafios, por exemplo, a formação do pessoal que atua diretamente com as crianças, havendo ainda a contratação de não docentes; a infraestrutura dos



equipamentos existentes; as condições de trabalho docente, entre outros (CORREA, 2019, p. 79).

A qualidade na Educação Infantil por vezes está relacionada à questão da formação docente e dos próprios recursos que são fornecidos para essas instituições. Ainda há profissionais que atuam na Educação Infantil que não são formados/as na área da Educação, o que acarreta na qualidade do atendimento a essas crianças. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2016, p. 24), no Brasil, cerca de 64,2% professores/as que atuam na Educação Infantil possuem nível superior completo e 6,2% ensino médio completo.

Outro aspecto de suma importância para a qualidade na Educação Infantil é a reflexão sobre os espaços, para que haja materiais adequados para cada faixa etária e recursos pedagógicos que proporcionem à criança a possibilidade de “[...] desenvolver novas habilidades, novos conceitos, através de jogos, brincadeiras e da atividade criadora, essencial para o desenvolvimento infantil” (CINTRA; ROJAS; SOUZA, 2008, p. 19).

Para que a Educação Infantil contemple e possibilite o pleno desenvolvimento da criança, destaca-se a relevância dos/as educadores/as e da instituição de ensino de atrelarem em sua prática pedagógica o cuidar e o educar. A discussão a respeito da pertinência do cuidar e do educar na Educação Infantil está presente no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), assim como nas DCNEI (BRASIL, 2010) que contempla a criança como cidadã de direitos, um ser histórico, que está presente na sociedade e que detém de especificidades.

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), o “cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, 1998, p. 24). Isto é, o cuidado é essencial na medida que proporciona um olhar atento à criança e as suas necessidades, que envolve o cuidado com a saúde, cuidado físico, o afeto, entre outros aspectos, que visa o desenvolvimento integral da criança.

O educar, por sua vez, é “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...]” (BRASIL, 1998, p. 23). Ou seja, é proporcionar momentos de conhecimento de mundo e de si próprio, em que as crianças conheçam suas potencialidades, sejam desafiadas, que haja diálogo e afeto.

Por isso a relevância do cuidar e educar, pois devem ocorrerem de maneira indissociável. Não se pode colocar um em detrimento do outro, pois “as crianças são seres em



desenvolvimento pleno, e não compartimentado. Ora cuidamos, e ora educamos” (CINTRA; ROJAS; SOUZA, 2007, p. 39).

A partir do final da década de 1990, percebeu-se um aumento do número de crianças com deficiência frequentando as escolas, desde muito pequenas. Especialmente quando se trata de crianças que tenham algum tipo de deficiência diagnosticada, é comum que não haja grandes expectativas em relação à aprendizagem e desenvolvimento delas na Educação Infantil, priorizando apenas os momentos de cuidados sem uma perspectiva educativa. Nessa direção, adiante será discutido brevemente sobre a inclusão escolar, com destaque na Educação Infantil, almejando observar como sua organização pode ser relevante para o desenvolvimento da criança; essa que tem o direito de ser incluída, participar efetivamente das atividades e das propostas metodológicas, assim como interagir com as outras crianças e todos/as os/as agentes escolares.

2.2 Contextualização sobre educação inclusiva

O processo de inclusão escolar é o resultado de lutas históricas de movimentos sociais para que todas as pessoas tivessem os seus direitos, em especial o da educação, assegurados. A escolarização limitava-se a “[...] um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos” (AMARAL et al., 2014, p. 3).

Nesse sentido, vale ressaltar que por muito tempo as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes, sem acesso à escolarização e ficando à margem da sociedade. Mendes (2010, p. 12), afirma que de forma lenta e gradual os acessos à educação para essas pessoas foram sendo conquistados. A autora ressalta que a partir da década de 1970, houve discussões a respeito de que “[...] eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais” (MENDES, 2010, p. 12-13).

Apenas com a LDB (1996), alterada pela Lei nº 12.796, de 2013 em seu Art.4º, ressalta-se a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Por tal fato, leva-se a compreender que o ensino inclusivo é justamente a inclusão de todos/as nas instituições comuns de ensino, ou seja, nas escolas.

Dessa forma, deve atender às especificidades das pessoas para que todas as crianças, jovens e adultos possam ter “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”



(BRASIL, 1988, s/p), ou seja, educação de qualidade, preconizado no Art. 206 da Constituição Federal e nos vários marcos legais já citados anteriormente.

Por essa razão, Mantoan (2003) considera que inclusão escolar vai além de oferecer o acesso. A perspectiva é “[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos [...]” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Nesse viés, incluir é primeiramente considerar a necessidade de todos/as, não excluindo do processo de ensino por qualquer diferença existente e dentre elas as deficiências, mas sim levar em consideração todas as suas particularidades, a fim de participar de forma efetiva de todas as atividades. Mendes (2010), baseada nas ideias de Odom (2000), ressalta que a respeito da participação das crianças, estas devem envolver-se “não apenas em algumas das atividades ou por algum período, mas durante o tempo todo, e desfrutando da oportunidade de participar das mesmas atividades e rotinas proporcionadas aos seus colegas” (MENDES, 2010, p. 251).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, s/p) conceitua que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, s/p).

Por esta razão, a inserção das crianças na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é de grande importância, pois proporciona que o acesso à educação tenha início desde os primeiros anos de vida, além de propiciar momentos de ricas experiências e possibilitar que todas as crianças compartilhem momentos com seus pares, independentemente de suas diferenças, como destacado pela própria Política:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (*Ibid*, s/p).

Na Educação Infantil, portanto, devem ter acesso ao atendimento educacional especializado pertinente e como apoio, podem ter a presença de um outro/a professor/a que lhe dê suporte para que o processo de inclusão aconteça. Caiado, Martins e Antoni (2009, p. 630)



defendem que se faz pertinente e necessária “a presença de um outro adulto em sala de aula – professor assistente, professor ajudante, professor especializado, monitor ou estagiário”.

Os/as docentes têm papel primordial nesse processo a fim de que as crianças possam aprender a “conviver com as diversidades e diferenças na sala de aula, fazendo com que haja um ensino voltado à compreensão e ao respeito mútuo, onde não haja discriminações, pois não existem pessoas melhores e nem piores devidos às suas particularidades” (ROCHA, 2017, p. 9). Compreender a educação como um direito de todas as crianças, independente das diferenças existentes é imprescindível para a formação dos/as futuros/as docentes.

Visando a formação de pedagogos/as que compreendam essa concepção de criança e que a Educação Infantil deve propiciar o cuidado e a educação de qualidade para todas/os por meio de interações e brincadeiras, ao mesmo tempo considerando as especificidades próprias de cada criança, tais discussões são objeto das disciplinas de Estágio Obrigatório da Educação Infantil, por meio de estudo e da prática nas salas dessa modalidade de ensino.

2.3 Estágio obrigatório: momentos de aprendizagens na formação de professores/as

O Estágio Obrigatório é uma experiência que ocorre no momento da graduação, consiste como um elemento fundamental principalmente na formação docente nos cursos de licenciatura, que se constitui como “[...] uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar” (PIMENTA, 2012, p. 168). Ou seja, é por meio do estágio que ocorre uma aproximação com a sala de aula e com práticas pedagógicas.

Segundo Zabalza (2014, p. 46, grifo do autor), o estágio proporciona “[...] o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento *in situ*, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional [...]”. Logo, viabiliza que os graduandos/as se aproximem de uma determinada realidade escolar e possam desenvolver atividades com crianças, jovens ou adultos.

Por tal fato, se configura como um aspecto importante na formação inicial, para que haja reflexão do que é atuar em escolas nos dias de hoje, seja na Educação Infantil, do qual será o destaque desse trabalho, como no Ensino Fundamental ou Médio. Ou seja, “formar profissionais da educação exige o desenvolvimento de práticas de análise, de reflexão e de compreensão do que seja verdadeiramente atuar no contexto escolar nos dias de hoje” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 31006).



Ademais, favorece que as teorias estudadas anteriormente durante outras disciplinas, possam se fazer presentes no momento da prática pedagógica. Permite que haja a compreensão que cada sala de aula é única, com suas características próprias, que merece o olhar atento do/a docente, para que ofereça os subsídios necessários para que a educação de qualidade alcance todas as crianças.

Sendo assim, ao tratar do Estágio Obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faed/UFMS, vale destacar como o mesmo ocorre, sendo que se constitui como disciplina obrigatória prevista na estrutura curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Cada disciplina de estágio contempla 51 horas-aula em cada semestre, com aulas teóricas, observação, planejamento, regência e seminário final. As aulas teóricas acontecem na UFMS, já a observação de uma turma na escola totaliza 12 horas, seguida de 20 horas de regência em que os/as discentes desenvolvem atividades com as crianças previamente planejadas sob a orientação de um/a professor/a orientador/a. Para encerrar, ocorre o seminário final da disciplina, almejando que cada discente compartilhe suas experiências.

O sentimento de despreparo, falta de permissão para planejar atividades em que as crianças com deficiência pudessem participar de forma efetiva e o questionamento sobre como incluir essas crianças relatados nos seminários finais de cada disciplina obrigatória de estágio, instigou o desejo de pesquisar como a inclusão escolar acontece nas escolas de Educação Infantil.

Para isto, optamos por realizar entrevistas com acadêmicas que já tivessem vivenciado, nos momentos de estágio, experiências com crianças com deficiências. Objetivou-se contar com o olhar das discentes para as práticas pedagógicas proporcionadas em cada instituição escolar em prol da inclusão escolar ou não das crianças mencionadas.

Para a realização da entrevista foram selecionadas seis discentes, todas mulheres, que estavam no último ano do curso de Pedagogia e que já realizaram as disciplinas referentes aos Estágios Obrigatórios e de Educação Especial. Outro ponto relevante para a seleção foi que todas tiveram experiências com a presença de crianças com deficiência nas turmas de Educação Infantil onde estagiaram. Visando apresentar elementos desta discussão, serão cotejados dados das entrevistas com algumas referências teóricas sobre inclusão escolar.

2.4 Inclusão escolar na educação infantil: o olhar de discentes do curso de pedagogia

Visando atender o objetivo inicial, elaboramos um roteiro de perguntas que buscava conhecer a concepção de inclusão escolar das participantes, observar o que elencavam como



desafios para a inclusão escolar e se as entrevistadas a entendiam como relevante. As perguntas também permitiam conhecer se na opinião dos sujeitos seria possível afirmar que as escolas estavam efetivando a inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil e quais ações foram observadas para respaldar que esse processo acontecesse. O roteiro de perguntas discorria também sobre a relação da criança com deficiência com as outras crianças, com a professora regente e professor/a de apoio e se ambas/os planejavam juntas/os. Outro questionamento confrontou se no momento do estágio obrigatório as estagiárias pensaram em atividades que a/s criança/s com deficiência pudesse participar. Por fim, questionou-se quais ações as entrevistadas, como futuras pedagogas, pretendiam desenvolver para que a inclusão escolar possa se efetivar.

Para garantia dos procedimentos éticos de sigilo sobre a identidade das participantes da pesquisa, optou-se pela utilização de pseudônimos que permitissem nomear e identificar cada uma delas. Foram utilizados os seguintes: Leticia, Ana, Maria Flor, Mariana, Elis e Beatriz para se referir às discentes.

Os dados coletados indicaram informações interessantes sobre concepção de inclusão escolar e sua pertinência; desafios para a inclusão; ações dos sujeitos no estágio e perspectivas para futura ação docente. Optamos por priorizar, neste artigo, as falas dos sujeitos da pesquisa diante de suas ações nos estágios e nas perspectivas para sua futura ação docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na opinião das entrevistadas, a inclusão vai muito além da oferta de matrículas, conforme expôs Leticia:

Inclusão escolar eu acho que vai muito além do que você somente matricular o aluno, não é somente o acesso à instituição, é você garantir a permanência dele, garantir uma educação de qualidade, garantir que ele possa interagir com os outros alunos, com as outras alunas, que ele possa realmente aprender naquele ambiente, e que aquele ambiente seja acolhedor para ele (Leticia).

Nessa direção, Ana acrescenta: “estão colocando essas crianças em sala de aula, na classe normal, mas a inclusão, inclusão... não vou generalizar, mas aonde eu vi não é inclusão” (Ana). Maria Flor ressalta “acho que ofertar matrícula é diferente de inclui-las, então assim, eles têm ofertado, mas talvez o processo da inclusão não tenha se concluído, não tenha sido conclusivo dentro do ensino” (Maria Flor).



Tal visão é coerente com o que Carneiro (2012) aponta sobre Educação Inclusiva, propondo que é “[...] uma organização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar” (CARNEIRO, 2012, p. 82). Ou seja, pensar na inclusão escolar é muito além de ofertar matrículas nas instituições, mas é pensar em estratégias para garantir o acesso e permanência através de uma educação de qualidade, não apenas para as crianças com deficiência, mas para todos/as que estão presentes nas escolas.

Do ponto de vista de Mendes (2010), os ambientes quando inclusivos proporcionam o desenvolvimento da criança “[...] por oferecer um meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que ambientes segregados”, e ainda afirma que “[...] com suporte necessário e apropriado [...] podem adquirir habilidades complexas e participar com sucesso de ambientes inclusivos” (*Ibid*, p. 58).

Por conseguinte, a inclusão escolar na Educação Infantil pode proporcionar que a criança seja estimulada, contribuindo para o seu desenvolvimento, além de poder vivenciar a experiência de estar na escola com outras crianças, em um processo de interação, assim como com os/as professores/as. Requer, porém, avanços em desafios pontuais.

O estranhamento com o diferente perpassa a esfera de formação e atinge outras nuances, como o medo ou o preconceito, como Ana aborda ao falar “dos preconceitos nossos mesmos como docente que às vezes a gente exclui, por mais que a gente não queira excluir, às vezes a gente exclui, a gente tem medo que essa criança bata em outra, então o problema é mais a gente como docente, as nossas ações” (Ana). Dentre as várias demandas da vida docente, a presença de crianças com deficiência pode desafiar-las e deixar evidente a sensação de despreparo para receber estudantes assim. “O encontro face a face com esse ‘outro enquanto outro’, que lhes escapa, tem afetado profundamente [...] seus saberes e fazeres docentes, mergulhando-os em incertezas” (FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2007, p. 150).

Como afirma Marcato (2016):

Sabemos que sem compreender o que se faz, a prática pedagógica do professor, ou mesmo as ações de gestão escolar, tornam-se mera execução de hábitos cristalizados, ou respostas que devem dar às demandas e ordens externas. Em vista disso, a proposta de educação para todos traz consigo a necessidade e o desafio de pensar na transformação dos recursos humanos, pedagógicos e materiais para que a educação inclusiva ultrapasse o plano imaginário ou mesmo prescritivo. Após vencer a barreira do acesso à matrícula, é preciso pensar em práticas eficazes para a implementação de princípios e práticas de uma educação inclusiva, além de professores bem preparados para lidar com a diversidade de todos os alunos (MARCATO, 2016, p. 39).



O trabalho docente em prol da inclusão é por vezes solitário. Os sujeitos abordam sobre a responsabilização do/a professor/a diante de um contexto que pouca ajuda oferece. “São a falta de instrumentos para que essa inclusão se efetive dentro da sala de aula, é muito fácil da gente falar que deve existir, que ela tem que acontecer, sendo que muitas vezes é fora do alcance do professor” (Maria Flor). É pertinente compreender que o processo de inclusão de fato tem como protagonista o/a professor/a, porém apenas a ação dele/a não consegue efetivar esse processo (MARCATO, 2016). Percebe-se no mundo acadêmico o predomínio de uma inclusão abstrata, com alunos/as e professores/as também abstratos, esquecendo de como dar sentido às práticas reais do cotidiano.

Beatriz e Mariana fazem afirmações condizentes com essa ideia: “[...] a escola também não oferece recursos, a escola não oferece material, a escola não dá apoio, então a criança, o professor fica meio que a mercê [...]” (Beatriz). “Então eu acho que ainda é uma barreira muito grande a ser alcançada porque varia muito da gestão da escola e como aquela criança é inserida” (Mariana).

Padilha (2007) reitera que:

[...] Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento (PADILHA, 2007, p. 96).

Em se tratando de Educação Infantil, a existência de ação educativa para além de apenas cuidados é apontado como outro desafio, discutido adiante.

Beatriz chama a atenção para um aspecto bastante presente nas discussões de Educação Infantil, referente à priorização apenas dos cuidados com a criança em detrimento de uma ação educativa, algo que parece se evidenciar ainda mais quando se trata das crianças com deficiência: “[...] O que eu vi nessa minha experiência na Pedagogia, que você acaba distraindo a criança, mas não promove para ela um ambiente de educação, mas um ambiente para ela socializar sem aprendizagem” (Beatriz). A fala de Beatriz aponta a perspectiva ausente de um trabalho, de fato, educativo: “[...] era mais aquele cuidado mesmo ali, só o cuidado mesmo, sem aprendizagem, outras crianças faziam atividades, ela ficava ali no cantinho” (Beatriz). Sobre priorizar apenas o cuidado das crianças com deficiência ou ter baixas expectativas quanto à aprendizagem, Maria Flor também faz uma análise nessa direção:



Vimos que não existia efetivamente a inclusão escolar no processo de ensino sabe, de inclusão social com os amigos existia, nas brincadeiras existia, mas quando existia uma atividade específica ele não era incluído, ele era deixado de lado com a professora de apoio e ela fazia atividades extras né, tipo pintar, massinha, mas não atividades que poderia ser a mesma atividade que os outros alunos estavam fazendo (MARIA FLOR).

É interessante notar, além dos aspectos mencionados, qual tipo de atividade deve ser priorizada na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à faixa etária, uma vez que essa etapa do ensino pode englobar crianças de 0 a 6 anos. Ainda que prevaleça uma perspectiva lúdica e que as DCNEI apontem a necessidade de priorizar as brincadeiras, as intervenções feitas são diferentes para crianças de cada faixa etária.

É preciso pensar na falta de “desafios” para a criança com deficiência, mas também pensar se na etapa final da Educação Infantil não estão sendo priorizadas atividades de cunho mais científico/conteudista. A modalidade da Educação Infantil, segundo a DCNEI (2010), deve garantir o processo de ensino e aprendizagem respeitando as especificidades de cada faixa etária, “sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 30), principalmente nos últimos anos da Educação Infantil.

As falas dos sujeitos podem remeter mais à visão das experiências referentes ao último estágio da Educação Infantil, cujo público alvo são crianças a partir de 4 anos até aquelas que têm 6 anos, mas ainda permanecem na Educação Infantil devido ao corte etário. Percebe-se que quanto mais escolarizada for essa etapa, mais dificultoso seria o processo inclusivo. A dificuldade na seleção de atividades que tanto a criança com deficiência pode fazer, como também o restante da sala, passa por uma perspectiva de diálogo entre as duas professoras (a regente e de apoio) que poderia ser beneficiada por meio de um trabalho colaborativo. Por vezes a criança incluída é vista como apenas aluna da/o professora de apoio.

Tais falas evidenciam que o processo inclusivo apenas se efetiva por meio de um trabalho em colaboração, sem hierarquias com as crianças da turma, tenham elas deficiência ou não. Para tal, no entanto, é requerida a presença de dois profissionais, um/a que trabalhe na perspectiva da Educação Básica e outro/a com maior experiência na Educação Especial.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) defendem que “para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e constante”.

O contato com cada uma das situações mencionadas nos trechos das entrevistas levou as discentes sujeitos da pesquisa a pensarem sobre sua atuação nos estágios e como projetam sua futura ação docente considerando a inclusão escolar desde a Educação Infantil.



A oportunidade de pensar em atividades para o momento do estágio oportunizou às acadêmicas a possibilidade de proporcionar que todas as crianças, tivessem deficiência ou não, participassem das experiências educativas que elas propuseram para os momentos de regência. Seria a viabilidade de unir a teoria estudada com a situação apresentada e com a perspectiva sobre como elas poderiam fazer de forma diferente.

De acordo com Gaspar e Silva (2018) o momento do estágio une a teoria com a prática, sendo uma “importante ferramenta para a construção da identidade profissional, a qual é constituída em desenvolvimento com a ação. Lugar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional” (GASPAR; SILVA, 2018, p. 217). Por tal fato, permite a reflexão das discentes quanto às práticas pedagógicas, principalmente nos momentos de elaboração das atividades.

Beatriz relata: “[...] quando nós fomos pensar atividades para a sala de aula, nós pensamos sobre isso, o que nós vamos fazer, que atividades nós vamos propor para que essa criança seja incluída, que ela não se sinta excluída, no tanto que nossas atividades todas ele podia participar [...]”. Pensar sobre essas atividades permite que a inclusão avance para além do apenas abstrato. Marcato (2016) ressalta que no âmbito acadêmico a inclusão continua a produzir debates acalorados sobre seus fundamentos enquanto que no cotidiano, alunos/as e professores/as que tentam dar materialidade à inclusão diante de várias situações dilemáticas, em que “o que ocorre foge àquilo que eles sabem fazer e explicar” (MARCATO, 2016, p. 44). O estágio surge como oportunidade de dar sentido a essas experiências.

Sobre o que esperam fazer em suas futuras práticas pedagógicas, as discentes parecem ter clareza sobre a necessidade de trabalhar em colaboração e em uma perspectiva de acolhimento de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características. Beatriz pontua a necessidade de “atividades que ele pudesse participar não como um observador, mas ele participar efetivamente de todas as atividades, não ficar só observando a turma” (Beatriz). Tal afirmação vai ao encontro do que Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) ressaltam sobre a necessidade de mudança da escola:

Desde o momento em que uma criança inicia na escola, esta tem a responsabilidade de ajustar seu trabalho de todas as formas possíveis para atender às necessidades dessa criança em relação aos aspectos cognitivos e sociais. A escola precisa declarar suas expectativas em relação às habilidades acadêmicas e à interação social de tal maneira que os alunos tenham a possibilidade de atingi-las (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 98).



Nesse sentido, opta-se por um trabalho que seja realmente inclusivo e não mantendo a segregação dentro da sala. Mariana chama a atenção para pensar na inclusão como responsabilidade de ambos os/as profissionais, assim como da importância do apoio da gestão, na perspectiva que a inclusão não ocorra somente na sala, e necessita um apoio entre todos/as os/as agentes presentes no âmbito escolar.

Acho que primeiro é incluir e aceitar que essa criança é a minha aluna também e não é aluna só da professora de apoio, fazer ela participar efetivamente de todos os pontos, todas as atividades, sem nenhuma exclusão por ela ter outra professora. O planejamento em conjunto com a professora de apoio para que tenha atividades que não somente sejam pensadas para as crianças da sala, de forma geral, mas para ela também que contribua para o restante da turma. Tentar trazer essa criança para dentro da turma por meio de brincadeiras, incluir ela em grupos, que não deixe que de forma que ela fique sentada somente com a professora de apoio e com as outras crianças que também são especiais [...] tentar ter uma inclusão efetiva, para além também espero ter um apoio pedagógico da coordenação, porque não é somente na sala de aula que se faz a inclusão, mas na escola de forma geral (MARIANA).

A necessidade de um trabalho em parceria também comparece nas falas de Ana e Maria Flor. Elas apontam que como futuras profissionais, reconhecem a importância do planejamento entre ambas as professoras, para que juntas possam pensar em atividades e maneiras que todas as crianças possam participar, inclusive a criança com deficiência.

Então acho importante nos planos de aula fazer as duas professoras juntas, sentar e fazer atividades mais dinâmicas para que ele também possa aprimorar a questão dele de se relacionar com o outro, e então é isso, o principal para mim é sentar e conversar com a professora de apoio e criar a melhor condição de vida dele futura, porque é na escola que ele mais interage, então no futuro ele vai ter que ter essa interação e que é difícil (Ana).

Então...caso eu não tenha professora de apoio seria trazer a criança mais para perto né, conhecer suas limitações, suas necessidades, ver de que forma poderia fazer com que as atividades que eu vou dar cheguem no nível que ela precise, sabe? E que também ela evolua e possa se desenvolver e caso eu tenha professora de apoio, ter contato com ela diário, planejar juntas, ver possibilidades juntas, ver atividades juntas, todo esse processo juntas e não separadamente (Maria Flor).

Nessa perspectiva, Marcato (2016) compartilha dessa reflexão, ao destacar que a inclusão para se efetivar pressupõe um trabalho colaborativo:

Tais elementos apontam que, para que a inclusão ocorra, mais do que um trabalho pedagógico adequado e sistematizado, é preciso um rigoroso e efetivo trabalho de colaboração para alcançar tal objetivo. Sem que as várias esferas que envolvem a educação especial em uma perspectiva inclusiva estejam



unidas, não há como a escola comum sozinha chegar a esse modelo e prática de trabalho pedagógico adequado aos estudantes público alvo da Educação Especial. Assim, inclusão pressupõe colaboração (MARCATO, 2016, p. 40).

A colaboração entre os/as profissionais também perpassa as esferas formativas em que é necessária contínua aprendizagem para trabalhar na perspectiva inclusiva. “Se eu tiver uma auxiliar de sala também incluir essa pessoa no meu estudo, no meu aperfeiçoamento, para que ela possa também me ajudar” (Beatriz). A necessidade constante de estudos também compareceu nas falas de modo a possibilitar práticas significativas.

Beatriz ressalta: “Eu acho que você respeitar a criança, procurar entender qual é a deficiência dela, porque a gente nunca vai ser especialista em todas, né?” Fica evidente a necessidade de constante atualização pedagógica que direcione a prática para

[...] não tornar a criança como um objeto de experiências, mas assim, conhecer quais são suas potencialidades mesmo ela tendo deficiência, quais são suas potencialidades e o que eu posso contribuir para que ela possa sair dali muito mais que só cuidada, mas que ela possa ter aprendido (Beatriz).

A fala de Beatriz retoma a necessária discussão sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e a adequada atuação em relação ao cuidar e educar. Em suma, a inclusão não se faz apenas com o/a professor/a, mas o/a torna fio condutor desse processo, como expresso na fala de Letícia:

Se na minha sala de aula eu tiver alguma criança com alguma deficiência eu primeiramente pretendo estudar mais sobre essa deficiência, ver o que... qual vai ser meu papel diante disso, o que eu poderei fazer e incluir ela no meu dia a dia, é... se eu tiver uma professora de apoio eu quero planejar junto com ela, eu quero tanto acolher ela, assim como quero acolher todos os outros alunos, fazer com que ela aprenda com os outros, fazer com que ela participe de todas as atividades com todos os outros alunos (Letícia).

Esse questionamento e reflexão do que fazer e como agir frente às diferenças presentes nas escolas são de grande valia para os/as futuros professores/as, na medida que a temática da inclusão escolar necessita de constantes estudos e questionamentos, a fim de compreender que todas as crianças têm seus direitos e deveres, que devem ser assegurados.

A educação, um desses direitos, deve ser garantida, em seu acesso e permanência de qualidade, em especial, às crianças com deficiência, que são sujeitos capazes de se desenvolverem e interagirem com seus pares.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de investigar como discentes do curso de Pedagogia da FaEd/UFMS perceberam o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil de em Campo Grande/MS, por meio dos estágios obrigatórios da graduação, foi possível concluir que a inclusão escolar ainda vive um processo de avanços e recuos.

É notável que a discussão da inclusão escolar é recente e que há muito a percorrer para que de fato haja um processo de inclusão. Mudanças devem acontecer desde a formação inicial dos/as docentes de Educação Infantil, para que haja melhor definição de papéis e de colaboração de todas/os as/os agentes das instituições, que envolve gestão, funcionários/as, famílias, alunos/as, professores/as, a fim de pensar na efetivação do direito à educação de qualidade.

A reflexão deve ocorrer desde a graduação. Por tal fato, vê-se a necessidade de mais disciplinas que discorram sobre deficiências, assim como de práticas pedagógicas que devem ser realizadas visando a inclusão de todas as diferenças presentes em uma sala, pensando em crianças reais e não idealizadas.

A discussão da diversidade de uma turma deve se fazer presente ao longo e após a graduação, possibilitando profissionais bem preparados/as para lidar com as diferenças com o intuito de promover a inclusão escolar de forma efetiva, não apenas para as crianças com deficiência, mas para todas que estão na instituição.

O discurso de inclusão escolar das crianças com deficiência está muito presente nas escolas da rede municipal, estadual e privada, porém, ao observar na prática, nota-se uma ênfase restrita ao oferecimento de matrículas, o que apresenta uma visão equivocada ao se tratar da inclusão de fato.

As crianças com deficiência não devem ser olhadas/os como sujeitos incapazes e que dificilmente se desenvolverão. É necessário que as/os profissionais da educação presentes em sala acreditem e percebam que mesmo com suas limitações e especificidades, estas crianças podem e devem estar presentes nas escolas regulares, participando de forma autônoma e em conjunto com seus pares e não isoladas de todo o resto da turma.

Outro ponto importante é que haja um diálogo entre professores/as regentes e professores/as de apoio, a fim de que possam juntos/as refletir as particularidades de cada criança com deficiência, para que estratégias e práticas sejam pensadas em conjunto, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem de forma geral. Ou seja, deve haver um trabalho colaborativo.



Nesse aspecto, o/a professor/a regente deve considerar-se parte fundamental nesse processo, juntamente com toda gestão escolar, visto que as crianças com deficiência são de sua responsabilidade, mesmo com a presença de um/a profissional de apoio da área da educação especial, pois não considerar essa criança como sua responsabilidade provoca uma exclusão, como relatado durante as entrevistas, com docentes deixando as crianças de lado, isoladas, apenas com a professora de apoio.

A pesquisa realizada contribui para um olhar mais atento quanto à efetivação da inclusão escolar das crianças com deficiência, em especial, na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, propicia que professores/as ou futuros professores/as, regentes ou de apoio, assim como todos os/as agentes escolares reflitam estratégias que possibilite que todas as crianças sejam incluídas em uma perspectiva de cuidado e educação.

Nota-se que ainda há muitas inquietações e perguntas a serem respondidas para que haja a inclusão escolar na Educação Infantil de forma ampla, acolhendo todas as diferenças, mas se faz necessário constantes pesquisas na área, na percepção de uma melhoria na qualidade do ensino, dos recursos pedagógicos, das relações existentes, entre tantos outros fatores que contribuem ou dificultam a efetivação da inclusão escolar em todas as esferas, entre elas, à Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Angela Limongi Alvarenga; RANIERI, Nina Beatriz Stocco (orgs.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo, 2018.

AMARAL, Marciliana Baptista et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas de juiz de fora. **Revista eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, [S.I], n. 16, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf> Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 6 de fev. 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2017. 29 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MARTINS, Larissa Souza; ANTONIO, Nicole. Dragone Rosseto. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, [S.I.], v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1> Acesso em: 21 out. 2019.

CINTRA, Rosana; ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina. **Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CORREA, Bianca. De que base a Educação Infantil necessita? In: SILVA, Fabiany; XAVIER FILHA, Constantina (orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf Acesso em: 21 out. 2019.

FONTANA, R. A. C.; FURGERI, D. K. P.; PASSOS, L. V. L. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 149-165.

GASPAR, Mônica; SILVA, Haíla. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205- 221. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/rbep>



<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 25 out 2019.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2016.

MENDES, Enicéia. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Greta L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

PIMENTA, Selma. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio pedagógico**, [S.I.], v. 7, n. 2, jul./dez. 2017.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.