

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO

Marcelo Dobrovoski¹

Universidade Federal do Espírito Santo
Eixo Temático 5: Formação de Professores

Resumo

Objetiva constituir ações formativas com uma unidade de ensino de Serra-ES, visando articular o currículo escolar com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. Apoia-se nos pressupostos da Sociologia da Infância, destacando as contribuições de Sarmento (2007) e Corsaro (2011); nas teorizações em Educação Especial, sustentando-se em Glat (1997) e Amaral (1998); nas discussões sobre currículos com Moreira e Silva (2008) e Sacristán (2013); e nos estudos sobre a formação continuada de professores, trazendo Nóvoa (1995), Pimenta (1994); dentre outros. Busca fundamentação na pesquisa do tipo qualitativa e na pesquisa-ação colaborativo-crítica, constituindo a produção dos dados a partir das seguintes fases: a) autorização do município e da escola; b) levantamento de documentos sobre Educação, Educação Infantil e Educação Especial; c) escuta da escola sobre demandas necessárias à inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial para sistematização do processo formativo; d) realização dos processos formativos; e) avaliação contínua da formação. Adota como instrumentos para registro dos dados: a gravação em áudios, o diário de campo e a consulta documental e como participantes, a direção escolar; pedagogos (as); professores (as); e os profissionais de apoio dos dois turnos de funcionamento da escola. Os dados foram produzidos de fevereiro a dezembro de 2019. Como resultados, aponta a escola como rico espaço-tempo de formação em contexto; a importância de se elencar temas a serem discutidos nos momentos de formação a partir dos cotidianos escolares em diálogo com os fundamentos da Educação; a relevância de espaços-tempos para os docentes aprofundarem seus saberes-fazer sobre a inclusão curricular; a possibilidade de os professores se configurarem como mediadores de processos formativos; a problematização de currículos escolares comprometidos com a visibilidade das crianças e das culturas infantis; o direito à educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

¹ Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, possui especializações Lato Sensu em Gestão Educacional Integrada e Alfabetização. Atualmente é mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
marcelo2dobrovoski@gmail.com

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Currículo. Formação continuada.
Introdução

Quando recorremos à história da Educação na tentativa de resgatar as diferentes imagens construídas sobre a criança e as concepções sobre a infância, somos convidados a olhar como esses sujeitos foram tratados dentro de um determinado tempo e uma dada sociedade. O fato de as crianças serem subjugadas, historicamente, à condição de sujeitos sem direitos, como miniaturas dos adultos e com incapacidade de aprender, emerge uma visão universalizada da criança e o processo de institucionalização em asilos, rodas de expostos, prisões e escolas.

O silenciamento e a invisibilidade da criança (SARMENTO, 2007; CORSARO 2011) passam a ser analisados pela Sociologia da Infância para se entender a infância marcada por questões diversas, impossibilitando a compreensão de uma única infância e um único modo de ser criança. Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2009) nos apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que nas interações, nas relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, por meio da brincadeira, da imaginação e da fantasia. Assim, ela deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A Sociologia da Infância reconhece a importância de se articular as relações entre o cuidar, o educar e o brincar nos processos de ensino-aprendizagem das crianças, assumindo-as como sujeitos de direitos e de conhecimentos. Mesmo com esses avanços, muitas crianças, ainda hoje, convivem com o direito do cuidar, do brincar e do educar negado, pois são atravessadas pelo trabalho infantil, o abandono, os maus-tratos, a pobreza ou extrema pobreza, a violência, as guerras, as condições climáticas, dentre tantos, convivendo com fatores negativos à integralidade infantil desde a tenra idade.

Quando pensamos no direito à Educação para as crianças pequenas, visando, inclusive, o enfrentamento de fatores negativos que atravessam a integralidade infantil, precisamos cotidianamente nos questionar: quais currículos dialogam com os processos de educabilidade de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nos Centros de Educação Infantil, inclusive as público-alvo da Educação Especial? Que demandas de formação docente trazem esse contexto? Quais desafios precisam ser superados para se constituir escolas mais inclusivas? Entendemos que reflexões acerca desses questionamentos perpassam pela concepção de criança que precisamos constituir, pois temos a prática de invisibilizá-la e pensar a sociedade sem ela (SARMENTO, 2007).

Quando pensamos nas crianças matriculadas nas unidades de Educação Infantil precisamos assumi-las como aquelas que tem direitos, mas não direitos em que o adulto nelas deposita, ao contrário, direitos que com elas são construídos e vividos. No caso das crianças público-alvo da Educação Especial, precisamos deixar de somente mirar a deficiência para dar destaque à criança.

A deficiência é um dos elementos que as constitui, mas que não as reduz (AMARAL, 1998). As crianças com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação são crianças, ou seja, sujeitos situados dentro de um contexto histórico, social, cultural, político e econômico que afeta seus processos de constituição, tendo, elas, a capacidade de também afetar esse contexto. Glat (1997, p. 200) chama a atenção para a necessidade de olharmos as crianças público-alvo da Educação Especial com outros prismas, sinalizando que:

Está na hora de deixarmos de ver [...] [a criança com] deficiência como um objeto de estudo ou um depositário passivo (paciente) de nossas decisões administrativas ou terapêutico-educacionais [...]. Só a partir desta perspectiva, poderemos, de fato, auxiliá-la em sua difícil missão de quebrar as barreiras físicas, afetivas e sociais que a impedem de viver plenamente como qualquer outra pessoa.

Entendemos a criança (tendo ou não deficiências) como sujeito capazes de produzir e de se apropriar das culturas produzidas dentro de uma dada sociedade. Por isso, necessitamos pensar em currículos na Educação Infantil que façam dialogar as relações estabelecidas entre o cuidar, o brincar e o educar, a diversidade de experiências produzidas no contexto intra e extra escolar e os diferentes saberes instituídos pelas Ciências Naturais e Sociais, pelo raciocínio lógico e matemático e pelas múltiplas linguagens (movimento, desenho, dramatização, brincadeiras, fotografia, música, dança, gestos, choro, entre outros), ressaltando, sempre, os princípios éticos, políticos e estéticos presentes no ato de educar (BRASIL, 2009).

A concepção da criança como sujeito de direitos e de conhecimentos e a composição de currículos comprometidos com experiências de aprendizagem atreladas ao direito à Educação trazem demandas para as unidades de ensino pensarem e repensarem as práticas docentes, conseqüentemente, os processos de formação continuada do magistério.

As ações docentes na Educação Infantil têm demonstrado a relevância de processos formativos que levem os educadores a ampliarem as experiências de aprendizagem vividas com as crianças, considerando as condições culturais e econômicas, os arranjos familiares, as etnias, as questões de gênero, a pluralidade religiosa, as lutas de classes e as idades. Quando inserimos a matrícula de crianças público-alvo da Educação Especial, neste cenário, percebemos a necessidade de reconhecer as especificidades de aprendizagem inerentes aos modos constitutivos desses sujeitos.

Dessa maneira, a pesquisa se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e ***objetiva constituir ações formativas com uma unidade de ensino de Serra-ES, visando articular o currículo escolar com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.***

Busca sustentação nas contribuições da Sociologia da Infância, como em Sarmiento (2007) e Corsaro (2011), problematizando que, desde os primórdios, foram forjadas diferentes concepções sobre as crianças e a infância. Destacamos neste contexto a criança tábula rasa, a criança má, a criança boa/inocente, a criança miniatura dos adultos, concepções essas que traziam a infância como uma fase a ser superada.

Esses autores acenam que a Sociologia da Infância percebe esses sujeitos como produtores de cultura, como parte da estrutura social geracional denominada “infância” e como resultado de uma produção discursiva. Sendo assim, ocupa um espaço significativo no cenário internacional por propor o importante desafio de ampliar os conceitos teórico-metodológicos de perceber as crianças como atores social e de cultura, contrapondo-se a toda lógica historicamente constituída, questionando as prerrogativas a-históricas que sustentaram uma imagem, ora idealizada, ora romantizada de infância ao longo dos séculos.

Dialoga com conhecimentos da área de Educação Especial, como Glat (1997) e Amaral (1988), dentre outros, alertando para a necessidade de se dá destaque às pessoas como sujeito de direitos e de conhecimentos, e não as enxergar apenas por suas limitações significadas.

Na interação entre os debates firmados sobre a criança, a infância e a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, traz problematizações sobre os currículos escolares e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, apoiadas em Moreira e Silva (2008) e Sacristán (2013) para se pensar o currículo escolar como uma produção cultural envolvida com a apropriação do conhecimento humano, desvinculando-o de conceitos meramente técnicos e aprisionados a procedimentos e métodos que colocam as crianças como receptores passivos de conhecimentos.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada de professores (as) traz contribuições significativas para a ampliação do trabalho com os currículos visando o direito à educação desde a primeira infância, com destaque para as crianças em processo de inclusão escolar por apresentarem indicativos à Educação Especial. Nesse sentido, o estudo procura dialogar com autores que discutem a temática, como Pimenta (1994) e Nóvoa (1995), por entenderem a relevância dos processos formativos visando a atuação docente mais crítica e propositiva nas instituições de ensino comuns.

Dessa forma, por meio da Sociologia da Infância podemos encontrar meios para colocar em análise a tradição colonizadora e hierárquica de enxergar as crianças como sujeitos sem potencialidades de interpretar as relações que as cercam, necessitando de meios didáticos únicos para experimentar o mundo por intermédio do adulto. Por isso, os currículos escolares não podem pasteurizar o conhecimento e alocá-los como saberes que somente respondem às demandas das escolas.

Nesse caminhar, a formação continuada de professores precisa superar bases epistemológicas que orientam interesses voltados ao controle e à manutenção de práticas pedagógicas herdadas pela tradicionalidade dos sistemas de ensino que tentam invisibilizar o protagonismo infantil. Há de se aproximar de abordagens críticas de formação continuada do magistério que buscam abordar interesses/questões atuais da Educação visando mediações inovadoras e transformadoras, entendendo a educação como parte da sociedade.

Pressupostos teóricos-metodológicos: a busca por novos possíveis por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica

No campo teórico-metodológico, o estudo busca fundamentação na pesquisa do tipo qualitativa. Como método, apoia-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que consiste em argumentar que o problema de pesquisa nasce com o grupo a ser investigado e se faz pesquisa com os outros e não

para/sobre os outros (BARBIER, 2004), pois por meio de processos de escuta sensível e ações articuladas, busca-se por mudanças para as questões que desafiam as práticas cotidianas.

O processo de coleta de dados ocorreu entre os meses de fevereiro a dezembro de 2019, por meio das seguintes frentes de trabalho: a) pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES para a realização da pesquisa; b) reunião com os professores e demais servidores da unidade de ensino a ser investigada para apresentação da pesquisa e consentimento para sua devida realização; c) escuta sensível das ações produzidas no cotidiano escolar para serem problematizadas nos momentos formativos e reunião com os professores e demais servidores para constituição do currículo formativo, bem como a organização do cronograma de operacionalização dessa ação e sua execução; d) realização de rodas de conversas com professores e demais servidores para avaliação coletiva do processo formativo.

Para a produção desses dados foram utilizados diferentes instrumentos: a) diário de campo; b) gravadores para registro dos momentos de formação e das rodas de conversas com os professores e demais servidores; c) registro das formações em atas. A participação no processo de formação foi direcionada aos docentes, equipe de coordenação pedagógica, e aberto aos demais servidores. Assim, foi envolvido o seguinte quantitativo de sujeitos: o diretor; duas pedagogas; 18 professores regentes; dois docentes de arte e outros dois de Educação Física; duas professoras de Educação Especial, um auxiliar de Secretaria e quatro de creche, além de três profissionais de serviços gerais e duas merendeiras.

O processo de formação ocorreu a partir das seguintes ações: a) constituição do currículo de formação com os sujeitos envolvidos; b) deliberação de que cada tema seria ministrado por dois profissionais da escola e com registro (em ata) das discussões realizadas pelo coletivo; c) definição dos dias de formação, ou seja, às quintas-feiras, entre os horários de planejamento coletivo (matutino

das 11h00min às 12h00min e vespertino das 17h00min às 18h00min), com discussões planejadas pelos mediadores, de 30 minutos. O restante do tempo foi destinado à organização e discussões na coletividade; d) realização de atividades extraclasse iniciadas com filmes que resgatam a temática da inclusão seguida de debates e palestras estabelecidas pelo calendário escolar 2019.

Dos 37 participantes, apenas 12 pertenciam ao quadro de servidores estatutário do município, sendo os demais contratados por meio de designação temporária. Destacamos que, todos os profissionais do magistério envolvidos na pesquisa possuem graduação acrescida de cursos de pós-graduação.

Resultados e discussões

Dentre as preocupações presentes no desenvolvimento de vários estudos de mestrado e doutorado, produzidos nos campos da Educação Infantil em interface a Educação Especial (OLIVEIRA, 2013; COTONHOTO, 2014), o direito ao acesso e a permanência das crianças nos Centro de Educação Infantil vem se configurando como uma questão recorrente, principalmente, quando colocamos em discussão as experiências vividas por elas com o conhecimento.

Os dados apontam que várias questões desafiam a escola de Educação Infantil na relação entre currículo e o processo de inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial. Uma delas ainda se pauta no discurso de não possuir formação adequada para trabalhar com esses sujeitos. Isso vem se configurando como uma preocupação recorrente nos debates com professores (as) que, muitas vezes, não se sentem capazes de mediar experiências com o conhecimento desde a primeira infância.

Diante desse cenário, os resultados apontados por esta pesquisa de mestrado em Educação evidência três categorias que consideramos interessantes

analisar. Em primeiro, o direito à Educação das crianças pequenas público-alvo ou não da Educação Especial nas escolas de Educação Infantil. Em segundo, o acesso ao conhecimento por meio de currículos escolares que dialoguem com a diversidade humana. E, em terceiro, a formação continuada de professores (as) na escola como possibilidade de ampliar os processos de inclusão das crianças que demandam apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial.

No decorrer da pesquisa, o direito ao acesso e à permanência da criança, desde a primeira infância em instituições de Educação Infantil, foi apontado como irrevogável, tensionando, em muitos momentos, dispositivos que apontam a obrigatoriedade de matrícula de crianças somente para a faixa etária de 4 e 5 anos, deixando, assim, muitas crianças de 0 a 3 excluídas deste contexto (BRASIL, 2009). Quando se trata do processo de inclusão escolar da criança público-alvo da Educação Especial, os professores destacam que:

É garantir o direito a matrícula da criança público-alvo da Educação Especial, como a uma criança de fato, pois, não é as especificidades dela que vão dizer se ela tem direito ou não [...] é garantia em ambos os campos que possam contribuir para seu exercício de cidadão (PROFESSORA DO GRUPO II – A).

Não é só trazer essa criança para a sala de aula ou para a escola, é garantir o direito de acesso à educação e ao conhecimento, assim como as outras crianças. É possibilitar que ela também participe das atividades ofertadas as outras crianças no contexto da sala de aula (PROFESSORA DO GRUPO V – A).

A partir das narrativas apresentadas pelas professoras, concordamos com Kramer (1999) quando afirma que precisamos superar alguns desafios de ordem cultural, social, política e econômica para que a criança e a infância sejam respeitadas, conforme preconizado nas normativas nacionais. A ampliação das ações públicas pertinentes às questões educacionais e de acesso a todos os sujeitos de direito, principalmente, as crianças pequenas; a valorização dos espaços destinados à arte, à história e à cultura; a infraestrutura de parques, dos brinquedos, dos locais de lazer, dos museus e das bibliotecas; os serviços de saúde e a reorganização dos locais onde as crianças são levadas pelos adultos precisam considerar a existência desses sujeitos.

Diante desta perspectiva, o acesso ao conhecimento surge como um dado relevante a ser analisado, uma vez que defendemos a ideia de que os currículos escolares da Educação Infantil precisam fazer dialogar com os conhecimentos direcionados para esta etapa de ensino com as diferentes necessidades, experiências, linguagens, culturas e especificidades das crianças em seu universo infantil, ou seja, as culturas infantis.

A gente precisa desconstruir um pouco essa questão de que a criança público-alvo da Educação Especial só vem para a escola para socializar, elas estão nesse espaço, e ele tem caráter de aprendizagens. A gente pensa que a criança com deficiência, com síndromes raras não tem condições de aprender, mas, ela vindo para a escola, tendo contato com outras crianças e a gente (docentes) dando os estímulos corretos ela sim vai se desenvolver (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL).

O relato exposto corrobora a participação das crianças público-alvo da Educação Especial nos cotidianos das escolas de Educação Infantil e os modos como esses sujeitos vivenciam os currículos escolares. Acreditamos que um dos desafios que se coloca é a necessidade de olhar a criança e não as reduzir às deficiências, pois ainda contamos com espaços-escolares que invisibilizam a criança, porque a limitação, as ausências e o que ela não “dá conta de aprender” sobrepõe o direito de aprender.

Dessa maneira, percebemos que quando as unidades de ensino se pautam em perspectivas mais prescritivas de currículo e não dão atenção para os modos como as crianças público-alvo da Educação Especial lidam com as culturas infantis, sobrepõe-se a ideia do “não”: não fazem; não conseguem; não aprendem; não cabem nas escolas. Esse cenário se torna mais duro quando se é valorado unicamente a apropriação da linguagem escrita, desconsiderando quaisquer outros saberes e linguagens importantes ao desenvolvimento infantil e presente nas culturas das crianças de 0 a 5 anos, sejam elas expressões corporais, plásticas, éticas, estéticas, dentre outras.

Esse processo, nos leva a refletir sobre o conceito de educabilidade humana, apresentado por Meirieu (2005), que acredita que todos podem aprender e a partilhar as experiências socialmente constituídas. Ressalta que o direito de aprender é intransferível e muito peculiar, pois cada um compõem a sua relação/trajetória com o conhecimento, situação que convida os professores a aprofundarem seus conhecimentos para comporem experiências pedagógicas diferenciadas para que os estudantes (em suas diferenças) tenham acesso aos conhecimentos sistematizado.

Dessa forma, a formação continuada na escola pode nos auxiliar a vivenciar o que Meirieu (2005) chama de solicitude, ou seja, o compromisso assumido pelo professor (a) em mostrar para o aluno o quanto ele é importante para a vida discente e para o processo de educabilidade. Para tanto, é necessário que esse profissional também reconheça que a criança/estudante seja alguém importante para ele e para seu processo de formação e exercício profissional, situação que exige a ampliação sobre a educabilidade humana.

Assim, a formação continuada de professores (as) realizada na escola se configura como uma possibilidade de os professores se encontrarem e neste encontro buscarem por aproximações entre o vivido em sala de aula com as teorizações educacionais, de modo que a teoria interpele a prática e essa a teoria.

Nesse ínterim, o processo de formação continuada na/da escola surge como alternativa de análise nesta pesquisa, por permitir a compreensão de formação de professores (as), dentro de uma perspectiva crítica, que aponta possibilidades para a ação reflexiva da prática docente realizada na/pela escola, tendo o trabalho docente por prisma, assim como apresentada pelo coletivo escolar:

Os relatos colocados pelos colegas (professores) sempre contribuem, nos auxiliam, pois, as experiências que trazem na formação em relação as crianças, principalmente sobre as que apresentam determinadas especificidades, acaba fazendo com que eu visualize

esse aluno na minha sala de aula, me dando suporte para trabalhar com determinada situação (PROFESSORA DO GRUPO V A).

Inicialmente, quando foi falado que nós seríamos as mediadoras das palestras na formação continuada na escola, eu pensei: Meu Deus! O que eu vou falar? Quando começamos a estudar os temas eu fui percebendo como nós temos a contribuir com as outras pessoas. Às vezes, você se subestima, achando que não é capaz. Eu achei tão interessante essa proposta que você tanto aprende quanto contribui com o aprendizado do outro. O mais importante nesse processo é nós contribuirmos com a nossa própria formação. Tudo o que foi passado, todos os encontros, de alguma forma, contribuíram para o nosso conhecimento... (PROFESSORA DO GRUPO IV D).

A formação continuada na escola nos possibilita refletir nossa prática no dia-a-dia, pois, de acordo com as discussões e debates, por meio do que é colocado, somos capazes de reavaliar o que estamos fazendo na sala de aula, e isso é muito bacana (PROFESSORA DO GRUPO V B).

As narrativas apresentadas expõem à relevância dos investimentos na formação continuada de professores (as) em contexto. Tais diálogos foram constituídos em um momento em que se discutiu a importância dos momentos de reflexão sobre o trabalho com o conhecimento (currículo) na tentativa de aproximar as relações estabelecidas entre teoria e prática, em virtude de se constituir uma escola mais aberta à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse mesmo caminhar, precisamos analisar criticamente dois elementos primordiais presentes nos cotidianos escolares e fazê-los dialogar entre si. Primeiramente, assumir a atuação do professor como um princípio educativo. Em seguida, reconhecer a atividade docente como práxis transformadora. O diálogo entre esses elementos se compromete com a formação teórica do educador e a capacidade de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico (PIMENTA, 1994).

Nesse sentido, percebemos que processos de formação continuada em contexto tem possibilitado aos professores (as) experimentarem vivências pedagógicas alimentadas pela autocrítica, o debate e a possibilidade de se rever objetivos, conceitos, princípios e finalidades presentes no cuidar, brincar e educar, problematizando concepções sobre o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2013), ou seja, regulador e modelador, fazendo do

conhecimento como algo fechado, finalizado que impõem aos docentes a necessidade de transmiti-lo e para as crianças recebê-lo passivamente.

Logo, o estudo traz elementos que reconhecem a escola como rico espaço-tempo de formação em contexto; a importância de se elencar temas a serem discutidos nos momentos de formação a partir dos cotidianos escolares em diálogo com os fundamentos da Educação; a relevância de tempo-espacos para professores aprofundarem seus saberes-fazer; a possibilidade de os professores se configurarem como mediadores de processos formativos; a problematização de currículos escolares comprometidos com a visibilidade das crianças e das culturas infantis; o direito à educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

Considerações Finais

A formação continuada na escola pode potencializar princípios didáticos-pedagógicos mais inclusivos e transformar os momentos de reflexões individuais ou coletivos em constantes processos de pesquisa com a prática docente. Tudo isso por propor outras estratégias e modos alternativos de organizar os tempos e espaços educativos e metodologias que permitem aos educadores (as) constituírem currículos em diálogo com as experiências vividas com os sujeitos escolares.

Um dos fundamentos dessa proposta formativa nasce da perspectiva de estudos que emergem dos/com os cotidianos escolares. Para tanto, busca dialogar com as experiências vividas por professores e crianças, utilizando-se de estratégias metodológicas, a escuta mais sensível das ações escolares e a observação sistemática daquilo que percebemos fragilizar/potencializar as ações pedagógicas em virtude de se constituir uma escola que advogue pela inclusão de todas as crianças.

Diante desse cenário, quando pensamos na participação das crianças público-alvo da Educação Especial nos cotidianos das escolas de Educação Infantil e os modos como esses sujeitos vivenciam os currículos escolares, precisamos nos desafiar a pensar a escola comum como um espaço-tempo de todos, portanto, com necessidade de se “[...] criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucessos” (JESUS, 2006, p. 100).

Referências

- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.
- COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. I. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.
- JESUS, D. M. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-ação Colaborativa In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: Múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

- KRAMER, S. **O papel social da Educação Infantil**. Rio de Janeiro, Livro de domínio público, 1999.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, K. C. B. S. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&marin, 2007. p. 25-49.