



Olhar de Professor
ISSN: 1518-5648
ISSN: 1984-0187
olhardeprofessor@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELAÇÕES E REFLEXÕES PERTINENTES

Souza, Nelly Narcizo de

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELAÇÕES E REFLEXÕES PERTINENTES

Olhar de Professor, vol. 22, 2019

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591003>

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0004>



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELAÇÕES E REFLEXÕES PERTINENTES

Nelly Narcizo de Souza

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Brasil

nellysouza@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v22.0004>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591003>

Recepção: 09 Outubro 2018

Aprovação: 15 Janeiro 2019

RESUMO:

O presente artigo objetiva refletir acerca das relações possíveis e pertinentes entre o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil e o paradigma da educação inclusiva. Deste modo, retoma aspectos da trajetória da Educação Infantil na realidade brasileira, discute elementos próprios à concepção de educação inclusiva, apresenta elementos que compõem a prática de estágio supervisionado a partir do entendimento de que é uma disciplina de concreta relevância para uma formação inicial de qualidade; e, por fim, associa tais eixos de discussão, propondo que a prática de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil conjugue em seu desenvolver elementos da educação inclusiva, destacando possibilidades e desafios desta perspectiva, entendendo-a como parte do cotidiano da realidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular supervisionado, Educação infantil, Educação inclusiva.

ABSTRACT:

The present article aims to reflect on the possible and pertinent relations between the supervised internship in children's education and the paradigm of inclusive education. Thus, it resumes aspects of the children's education's path on Brazilian actuality, discusses elements specific to the concept of inclusive education, introduces aspects that make up the supervised internship practice from the understanding of it being a subject of concrete relevance to a quality starting academic education; and, lastly, connects the aforementioned spheres of discussion, proposing that the supervised internship practice in children's education gather in its development elements of inclusive education, highlighting the possibilities and challenges of this perspective, understanding it as part of the everyday teacher's reality.

KEYWORDS: Supervised internship, Children's education, Inclusive Education.

RESUMEN:

Este artículo pretende reflexionar sobre las relaciones posibles y pertinentes entre la pasantía curricular supervisada en educación infantil y el paradigma de educación inclusiva. De esta manera, aborda aspectos de la trayectoria de la educación de la primera infancia en la realidad brasileña, analiza elementos específicos de la concepción de la educación inclusiva, presenta elementos que conforman la práctica de pasantías supervisadas basadas en el entendimiento de que es una disciplina de relevancia concreta para una formación inicial de calidad.; y, finalmente, asocia dichos ejes de discusión, proponiendo que la práctica de la pasantía curricular supervisada en la educación de los niños se combine en los elementos de desarrollo de la educación inclusiva, destacando las posibilidades y los desafíos de esta perspectiva, entendiéndola como parte de la realidad cotidiana de enseñar la realidad.

PALABRAS CLAVE: Prácticas curriculares supervisadas, Educación Infantil, Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A questão que norteou este trabalho foi: *como o estágio curricular supervisionado na educação infantil pode contribuir para a consolidação do paradigma da educação inclusiva?* Na tentativa de responder a esta e a outras questões tangenciais, ousa-se apontar que a discussão acerca da educação infantil na perspectiva inclusiva deve estar atrelada também à disciplina de estágio de docência na educação infantil. Entendendo que não deve existir uma discussão que ponha em destaque a criança que está em situação de inclusão educacional,

mas crianças e suas infâncias múltiplas e plurais, sem, no entanto, descharacterizar as necessidades do público alvo da educação especial, compreendendo que tais condições e especificidades estão contidas como parte do cotidiano pedagógico, das práticas e das relações estabelecidas no ensino regular, desde a primeira etapa da educação básica.

Ou seja, o olhar crítico e a reflexão acerca de práticas voltadas para uma educação inclusiva não deveria ser algo a parte, como um evento ou projeto específico. Sugere-se que a concepção de uma educação de qualidade implica necessariamente em uma escola inclusiva, com práticas que abarquem a pluralidade humana e garanta os direitos mais básicos dos indivíduos ali inseridos. Ousaria afirmar que não deveria sequer existir os termos “turma de inclusão” ou “criança de inclusão” visto que toda a escola deve ser inclusiva, pois aberta e acolhedora. Em especial no que compete à educação infantil, parte-se do pressuposto que práticas sensíveis e respeitosas às necessidades e especificidades da infância são por si mesmas inclusivas.

Seguindo nesta direção, pensa-se que a experiência de estágio curricular supervisionado na educação infantil deve oportunizar ao acadêmico a educação de seu olhar, a sensibilização de sua percepção acerca de como poderia ser a conjugação entre um saber e um fazer inclusivo.

Sendo assim, pretende-se retomar alguns aspectos da trajetória da educação infantil na realidade brasileira, discutir elementos próprios à concepção de educação inclusiva, apresentar elementos que compõem a prática de estágio supervisionado a partir do entendimento de que é uma disciplina de concreta relevância para uma formação inicial de qualidade; e, por fim, é objetivo associar estes três eixos de discussão, propondo que a prática de estágio curricular supervisionado na educação infantil conjugue em seu desenvolver aspectos da educação inclusiva, destacando possibilidades e desafios desta perspectiva, entendendo-a como parte do cotidiano da realidade docente.

CONCEPÇÕES PRÓPRIAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA PERSPECTIVA TEÓRICA A PRÁTICA COTIDIANA

Inicialmente retoma-se a afirmação de Cury (2016) na qual reforça que em sua raiz o conceito de educação inclusiva refere-se diretamente ao significado do verbo “incluir”, sentido explícito de se colocar algo ou alguém dentro de algum espaço. Complementa este mesmo autor, acerca desta lembrança conceitual, que nesta mobilidade, a inclusão pode tanto ser positiva quanto negativa. Ou seja, não basta incluir na pura acepção da palavra, simplesmente deslocando sujeitos de um espaço para outro. É preciso refletir sobre o processo e sobre o sujeito em si. Como já dito por Franco (2015), todo processo inclusivo tem que ser tratado como uma trajetória de vida. Em especial, quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, há que se ter sensibilidade, atenção, cuidado e responsabilidade com o processo inclusivo, pois ele marca a infância e produz repertórios importantes para a continuidade do ciclo do desenvolvimento e da aprendizagem destes sujeitos.

Antes de retomar aspectos próprios ao paradigma da educação inclusiva na educação infantil vale resgatar um pouco da história da pessoa com deficiência, afinal, esta vem marcada por diferentes crenças e práticas que ainda ecoam em nossa sociedade. Do abandono sumário à negação ao direito à vida, da certeza de que a diferença é castigo divino ou que é doença e necessita de tratamento, temos diferentes paradigmas que nortearam a trajetória das pessoas com deficiência. Estas que foram colocadas à margem da sociedade ao longo da história, mas que no decorrer do último século participaram de discussões que culminaram no reconhecimento de seus direitos e em uma maior visibilidade e participação social e cultural.

Assim, falar de educação inclusiva implica em resgatar a defesa da igualdade tendo como princípio o reconhecimento dos direitos de todo indivíduo enquanto ser humano (CURY, 2016). Assentado neste paradigma, a educação inclusiva é assunto que vem tomando o cotidiano das escolas, das formações docentes, das relações escola-comunidade e de muitas famílias com maior ênfase a partir dos anos 90 do século passado.

No Brasil, a incorporação de diretrizes internacionais pautadas na luta de uma educação para todos vem representando uma transformação intensa e radical no panorama do sistema educacional que resultou na

transversalidade da educação especial e em alterações no atendimento ao alunado público alvo da educação especial, por exemplo. As implicações desse processo legal fortalecem o reconhecimento da igualdade de valor e de direitos entre seres humanos e, por consequência, refletem na tomada de decisões por parte da escola, com vistas ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas (MENINO-MENCIA et al., 2019).

Pesquisadoras como Neves, Rahme e Ferreira (2019), destacam que a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) inspirada no princípio constitucional do direito de todos à educação, apresenta a educação inclusiva como um paradigma educacional apoiado na noção de direitos humanos e associado à construção de sistemas educacionais inclusivos, onde caberiam mudanças substanciais na cultura da escola e na sua estrutura, secularmente estabelecidas, de modo que todos os alunos tivessem suas especificidades atendidas (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

A Política Nacional para Educação Especial (2008) reforça a garantia do acesso, da participação e de aprendizagem aos estudantes identificados como público alvo da educação especial nas escolas regulares, sendo que estas devem: garantir a caráter transversal da educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oportunizar o Atendimento Educacional Especializado; propiciar a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; ofertar formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; estimular a participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; entre outros aspectos (BRASIL, 2008, p. 16).

Neste sentido, representa uma grande transformação o fato de que aquele aluno que se associava exclusivamente a educação especializada, agora, passa a ser público do ensino regular. Sendo que, da Educação Infantil ao Ensino Superior, a perspectiva inclusiva foi se fazendo presente e materializada por meio da garantia de acesso do alunado com alguma deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou com Altas Habilidades nos diferentes contextos de educação na rede regular de ensino. Contudo, estas modificações solicitam que não se garanta apenas o acesso, mas também a permanência com qualidade e a progressão na escolarização. Estes dois últimos aspectos certamente os mais desafiadores, exigem um olhar acurado sobre todo o processo educativo.

Dante desta complexidade que envolve a educação inclusiva e mesmo após completar uma década da alteração da política da educação especial em nosso país, mudanças ainda se mantém necessárias no que compete às concepções acerca do que é diferença, deficiência, do potencial humano, da própria função da escola, do processo educativo, das relações presentes neste processo e sobre o conceito de educação inclusiva, por exemplo. Ainda parece ser relevante e atual discutir a concepção de que escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam transformações no modo como se dão os processos de ensino e aprendizagem (MANTOAN, 2008).

Muito embora ainda não seja um consenso e tenha muitos desafios e dúvidas sobre como concretizar o modelo de uma escola aberta para todas as crianças, é fato que ainda há muito que estudar, refletir, discutir e estruturar para sua consolidação, o que mantém esta temática como algo de grande relevância pelos desafios e dilemas que apresenta, tanto no que compete às políticas públicas quanto acerca de práticas educativas cotidianas (DAINEZ; SMOLKA, 2019).

Entre os desafios da consolidação de uma educação inclusiva e as práticas educativas cotidianas, há a questão da formação docente. Para Cury (2016), a pluralidade discente presente na escola põe em xeque os limites da formação docente, seja inicial ou continuada. No que concerne à qualificação docente inicial, esta, em todos os níveis de ensino, vem sendo marcadamente um dos maiores desafios da perspectiva inclusiva, pois se verifica facilmente a urgente necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, para uma aproximação cada vez maior com o cotidiano profissional (MARTINS, 2016).

Sendo a escola um espaço complexo, que engloba contradições e desafios, a formação inicial deve ser de tal modo que possibilite ao profissional recém-formado condições mínimas suficientes para lidar com tais questões, entre elas, aquelas atinentes à educação inclusiva. Ou seja, a consolidação do paradigma da

educação inclusiva é parte de todo um processo de construção da identidade docente, o que demanda tempo, obviamente. Talvez, neste sentido, a grande questão seja: quando devemos começar a discutir sobre práticas inclusivas?

Assumindo que a transversalidade da educação especial deve ser considerada também nos cursos de formação docente, pensa-se que a consequência plausível disto é que o tema da educação inclusiva deve perpassar as diferentes disciplinas da formação inicial ou, no mínimo, aquelas que envolvem a prática pedagógica. Isto porque se concorda com a perspectiva de Skliar (2006, p.32) na qual destaca que “se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do (s) outro (s), o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão pensados como ‘anormais’”.

Outrossim, os pressupostos da educação inclusiva permeiam toda prática pedagógica e toda formação de qualidade. Isto não significa que este texto esteja propondo que o conteúdo próprio da educação especial deva ser distribuído em diferentes disciplinas do currículo dos cursos de graduação de Pedagogia ou de outras Licenciaturas, constituindo um desmonte conceitual da complexidade associada ao atendimento educacional especializado. Contrariamente, a proposição é que, em especial, as disciplinas que discutem a prática pedagógica, conjuguem em seu desenvolvimento aspectos fundamentais da perspectiva inclusiva. Entre tais aspectos destacam-se a compreensão de que estar na escola é direito de toda e qualquer criança; que educação inclusiva não é exclusividade do público alvo da educação especial e que, a perspectiva inclusiva implica em abertura ao outro, à pluralidade de ideias, ao acolhimento e aceitação da diferença como condição humana. Junto a estes aspectos, há que se discutir também o papel do professor e da equipe gestora na construção de contextos educacionais mais inclusivos, democráticos e plurais, com qualidade.

É preciso construir a compreensão de que não se trata de olhar para a educação inclusiva como uma técnica, um rótulo ou como uma forma de se hospedar o “outro diferente” na escola (SKLIAR, 2006), mas de perceber que a diferença permeia o cotidiano e que é preciso abrir-se para isto desde a educação infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação na realidade de nosso país tem uma recente história de conquistas para a infância e para a criança. Isto porque faz cerca de 30 anos que esta primeira etapa da educação básica vem se consolidando enquanto contexto de aprendizagem e promoção de desenvolvimento infantil para além de espaço de guarda, alimentação e higiene.

Perceber estas conquistas e lembrar que é algo recente parece fundamental para que não se arrefeçam os ânimos na luta do que ainda é possível melhorar. Ou seja, há muito que aprimorar e ampliar em termos da consolidação da Educação Infantil enquanto contexto de formação humana e de garantia de direitos infantis. Avançando nesta perspectiva, concorda-se com Oliveira et al (2016), quando inferem que ter clareza dos direitos das crianças e uma concepção de criança e de educação infantil é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico de qualidade. Estas mesmas autoras indicam que é fundamental que o profissional da Educação Infantil conheça os alicerces legais e políticos desta etapa, de maneira a embasar teoria e prática com uma explícita intencionalidade pedagógica em seu fazer cotidiano.

Neste alicerce legal e político, alguns documentos marcam a trajetória da Educação Infantil, entre eles são destaque a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

No final da década dos anos 80 a Constituição Federal estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola é dever do Estado e direito da criança de 0 a 6 anos de idade. Já na década seguinte, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 - LDBEN) reconheceu a Educação Infantil como parte da Educação Básica. Isto consolidaria a separação da Educação Infantil de seu caráter meramente

assistencial. Ainda na década de 90, especificamente em 1998, com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), há mais um avanço na organização da educação de crianças pequenas, pois este documento trouxe orientações a respeito dos conteúdos e objetivos de aprendizagem. Estes documentos da década de 90 representam uma importante conquista, pois validam os aspectos pedagógicos do atendimento a crianças pequenas para além da noção anterior que era predominantemente assistencialista, voltada apenas para a guarda, o cuidado e a alimentação.

A partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças com idade entre 04 e 05 anos e 11 meses. Também em 2009, foi publicada a Resolução nº 5, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que representaram outro marco importante para a escolarização de bebês e crianças, pois colocam o objetivo do atendimento nas interações e no brincar como eixos estruturantes do currículo, assim como apontam para princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas instituições de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõem uma visão de criança e de infância diferente do que estava anteriormente posto de forma mais tradicional. Este documento nos aponta que a criança deve ser considerada enquanto ser histórico, de direitos que, nas interações, relações e práticas do cotidiano, experimenta e vivencia a construção de sua identidade pessoal e coletiva, brincando, imaginando, fantasiando, desejando, aprendendo, experimentando, narrando e produzindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Também, propõe a articulação e a valorização de diferentes linguagens para a organização curricular e didática.

Este documento ainda preconiza que o currículo na Educação Infantil deve ser compreendido enquanto um conjunto de práticas que buscam a articulação entre experiências e saberes das crianças com os conhecimentos historicamente constituídos, que fazem parte, portanto, do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Continuando, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão definir metas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados, assim como, prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos.

Mais recentemente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na parte relativa à Educação Infantil, reforça a concepção de criança como protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagem conforme já indicado anteriormente, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). De modo geral, é possível perceber na Base Nacional Comum Curricular, referências para a construção de um currículo, baseando-se em direitos de desenvolvimento e aprendizagem, por meio dos chamados Campos de Experiência.

Assim, a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que complementa a ação da família e da comunidade, podendo ser ofertada em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 2009).

Tais documentos trazem, cada um em seu contexto, de forma direta ou não, a reafirmação da necessária e constante luta pela construção de uma “pedagogia da infância”, buscando romper com uma visão adultocêntrica tradicionalmente estabelecida. Além do que já foi mencionado anteriormente, há que se destacar que, na atualidade, a Educação Infantil tem pressupostos que precisam ser discutidos de forma profunda nos cursos de graduação que objetivam a docência e a gestão nesta etapa da Educação Básica. Entre tais pressupostos, estão a relação indissociável entre o cuidar e o educar; a valorização do brincar e a compreensão das interações enquanto propulsores do desenvolvimento e da aprendizagem na infância; a concepção de que bebês e crianças pequenas precisam de experiências sensoriais, psicomotoras, relacionais seguras, consistentes e responsivas, em um contexto afetivo, acolhedor, seguro e inclusivo.

Outrossim, concorda-se com Barbosa (2009), quando afirma que a Educação Infantil tem três funções indissociáveis a saber: a) função social – acolher, educar, cuidar e compartilhar com as famílias das crianças atendidas o processo de formação e de constituição da criança pequena; b) função política – usufruir de direitos sociais e políticos, tem oportunidade de uma formação cidadã, participativa; e, c) função pedagógica – sendo lugar privilegiado de convivência e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Soma-se ao que foi assinalado, o fato de que diferentes áreas do conhecimento humano vêm contribuindo para a compreensão mais apurada sobre as demandas próprias da infância. Áreas como a Neurociência, a Psicologia e a Sociologia, vêm contribuindo para a construção de uma concepção de infância enquanto categoria social, cultural e historicamente constituída. Em especial a Neurociência e a Psicologia do desenvolvimento vêm, há anos, mapeando a relação entre as primeiras experiências e a construção do repertório desenvolvimental dos indivíduos.

Deste modo, é possível perceber que há, na atualidade, um significativo aporte teórico que aponta para a necessidade de se promover não apenas a escolarização da infância, mas seu desenvolvimento e aprendizagem a partir do entendimento da pluralidade da infância e de uma concepção de criança cidadã, ativa e protagonista. Estes e outros conhecimentos adentram as portas das instituições de Educação Infantil e se concretizam na forma como são pensados os espaços, os materiais, os tempos, as relações e as experiências ali estabelecidas.

Podem ser englobadas a todas as reflexões trazidas, as de Schlemmer e Felipe (2016) que associam uma Educação Infantil de qualidade à clareza de uma intencionalidade pedagógica, sendo esta última o produto de processos formativos – iniciais ou não – cujos objetivos são tecer reflexões sensíveis, com novos olhares e escutas junto à infância. Para estas pesquisadoras, o “olhar sensível” implica em olhar o mundo e deixar-se ser também olhado por ele, entendendo a sutil relação que se estabelece entre os sujeitos, a infância e sua escolarização.

A respeito da necessidade de “olhar de forma sensível” a criança, para Ostetto (2011), isto deve se constituir enquanto princípio educativo na Educação Infantil. Para ela, olhar e revelar crianças, em suas singularidades e pluralidades é próprio daquela ação pedagógica de quem já “descobriu” a criança e por isto mesmo “celebra” a infância (OSTETTO, 2011). E eis que nestas singularidades se inserem também os bebês e crianças pequenas, que constituem o alunado público alvo da educação especial, relembrando que são aquelas que apresentam condições de deficiência (sensorial, intelectual ou múltipla), Transtorno do Espectro do Autismo ou Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

Para Oliveira et al. (2016), na Educação Infantil, inclusão deve ser um princípio que possa reger o planejamento de toda e qualquer atividade, apostando nos diferentes potenciais infantis. Assim, sendo princípio, deve permear todas as práticas, mas também a estruturação, organização e uso de espaços, tempos e materiais (OLIVEIRA et al., 2016).

Neste ponto da discussão, concorda-se com Vieira e Denari (2012), quando elas ressaltam que a educação inclusiva não pode ser vista como um desafio que se resolve por meio de políticas educacionais ou de transformações pedagógicas e curriculares. Para elas, é preciso que se comprehenda que a inclusão é um processo subjetivo e inter-relacional. Trata-se “de pessoas em relação, pessoas com crenças, valores e atitudes construídas socialmente ao longo da história de sua cultura e de sua história individual.” (VIEIRA; DENARI, 2012, p. 267).

Infelizmente, ainda são escassos os estudos que evidenciem a área temática que associa Educação Infantil e educação inclusiva na realidade científica em nosso país (SOUZA, 2019).

Por isto mesmo, ressalta-se como primordiais todas as tentativas de pesquisa, discussão e aprimoramento nesta área do conhecimento humano, especialmente pelos dados que são possíveis perceber em estudos como os de Carneiro (2012), Brandão e Ferreira (2013), Souza (2013), Sanini e Bosa (2015), Vitta; Silva e Zaniolo (2017), por exemplo. Tais autores destacam de forma comum o papel do educador da Educação infantil diante de uma prática inclusiva e a falta de formação adequada para que esta prática se consolide.

No estudo de Carneiro (2012), há a indicação de que a construção da escola inclusiva desde a Educação Infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, considerando como ampliar a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno de todas as crianças. Ainda, Carneiro (2012) enfatiza a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar nesta etapa da educação. Assim, uma prática pedagógica inclusiva deverá se constituir na conjugação do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória formativa (pessoal e coletiva) e da contínua disponibilidade em buscar novas formas de fazer, considerando a diversidade infantil e as características de cada criança.

No que diz respeito à formação, Souza (2013) percebeu que professoras de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) afirmavam não possuir conhecimento adequado à realidade de ter que atender bebês e crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil. Por outro lado, na pesquisa de Brandão e Ferreira (2013), um dos fatores destacados para o sucesso da inclusão é precisamente o trabalho colaborativo, construído entre professores, familiares e demais agentes educativos. Outro destaque é a implementação de parcerias e a tessitura de redes de apoio mais amplas, que considerem área da saúde, assistência social, por exemplo, constituem facilitadores imprescindíveis no processo de inclusão educacional (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Nesta direção, Souza (2019) e Sanini e Bosa (2015) também enfatizam que o processo inclusivo não deve ser fruto de ações individuais e solitárias, mas de discussões e escolhas compartilhadas, pois, diante das demandas cotidianas próprias à educação inclusiva é comum que professores e familiares sintam-se sozinhos, inseguros, desvalorizados e despreparados. Se em comum nestes diferentes estudos, em algum momento, aponta-se para a necessidade de uma formação mais adequada, também não há uma receita que dê conta desta qualificação.

Assim, concorda-se com Minetto e Souza (2017) quando sinalizam que o distanciamento entre teoria e a prática é um dos aspectos amplamente discutidos por profissionais de educação quando se pretende uma escola inclusiva. Porém, a articulação teoria e prática exige mudança de paradigma, a teoria precisa subsidiar a prática. Lembrando que a educação hoje exige o abandono do pensamento simples que pretende uma única resposta, uma única solução, em um único caminho (MINETTO; SOUZA, 2017). É preciso tomar novos rumos, instaurar transformações. Eis, que se toma para esta discussão a questão colocada por Sekkel et al. (2010), quando indagam: mas a quem cabe ser o primeiro a instruir a mudança?

Na obra de Souza (2019) sobre educação infantil na perspectiva inclusiva, propõe-se um trabalho em rede de apoio, tecida a partir da escuta dos profissionais, familiares e de quem mais se fizer presente e necessário para a consolidação deste paradigma. Uma rede que considere os diferentes saberes, angústias e necessidades, mas também, que evidencie as conquistas e as experiências transformadoras que a educação inclusiva permite. Tais aspectos devem ser levados em consideração nos processos formativos. Aprender com o outro, na presença e na experiência do outro tem relação direta com o paradigma da educação inclusiva.

Retomando e ampliando a questão: quem deve dar o primeiro passo nesta rede? Aqui se ousa colocar em foco o papel das universidades e dos cursos de formação docente, tanto no sentido de apresentar aos futuros docentes e gestores o sensível contexto da Educação Infantil com seus pressupostos, quanto ao associá-los à perspectiva educacional inclusiva como parte do cotidiano docente de forma constante.

Nesta perspectiva, concorda-se com Benincasa (2011) quando elenca diferentes elementos que devem ser levados em conta diante da escola inclusiva: a) a importância da articulação entre os campos da educação especial e da Educação Infantil na construção de propostas pedagógicas que sirvam como suporte aos diferentes sujeitos envolvidos (professores, comunidade, família e criança); b) a presença de uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão educacional por parte dos educadores envolvidos; e c) o reconhecimento de que o local de instituição (estrutura física e questões relacionadas à acessibilidade, por exemplo) produz impacto para se pensar os processos de escolarização de seus alunos e a tomada de decisão relativa a esses processos.

Por isto, insiste-se que ao pensar em um trabalho inclusivo, também se está discutindo educação de qualidade, o que implica em perceber e destacar o papel da Educação Infantil diante da educação inclusiva de bebês e crianças pequenas, a partir da perspectiva da promoção do desenvolvimento e da aprendizagem e não meramente da socialização, sempre a partir de um trabalho construído coletivamente (VITTA; SILVA; ZANIOLO, 2017; SOUZA, 2019).

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICA, DESCOBERTAS E DESAFIOS

Ao discutir a experiência da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, a pretensão é fazê-lo a partir do entendimento de que ele comporta uma dimensão além da aprendizagem mediada por livros, explicações e todo o aporte teórico e suas devidas recuperações. Será seguida a percepção de Zabalza (2014) acerca dos percursos formativos, entendendo esta disciplina enquanto uma experiência de aprendizagem para além das palavras, que implica em um envolvimento no qual o aprendiz enfrenta sua ação, refletindo sobre ela e seus possíveis desdobramentos.

Concorda-se com Feldman; Pereira e Hage (2018) quando referenciam que a disciplina de estágio merece ter seu espaço definido como elemento fundamental à formação do professor/pedagogo. E, muito embora o Estágio Curricular Supervisionado muitas vezes possa ser tratado como simples cumprimento de carga horária e mero preenchimento de documentos, é fundamental ressaltar que é inviável discutir educação de qualidade sem olhar o percurso formativo e sua relação com a concretude da nossa sociedade e sem construir um diálogo entre teoria e realidade (MORAES; BORSSOI, 2019). Nesta experiência mais concreta do cotidiano docente, o acadêmico terá a oportunidade de transitar entre ações, crenças, valores, histórias e teorias que o auxiliarão a compor sua própria identidade docente.

Nesta perspectiva, resgata-se a proposição de Núñez (2002) na qual há uma grande implicação do sujeito em seu processo de formação. Ou seja, a pessoa que se forma, só o faz por que é participante ativa deste processo, visto que ele também é subjetivo, construído no tempo e nas experiências e suas interpretações. Assim, o estágio implica, também, em um processo dinâmico. No recorte de Feldman, Pereira e Hage (2018) a aprendizagem mediada no estágio tem relação com a consolidação de elementos de caráter qualitativo, entre os quais: envolvimento do acadêmico, saber observar, capacidade de adaptação a situações diferenciadas, capacidade de planejamento, reflexão, e busca de conhecimento, por exemplo.

Para Pimenta e Lima (2004), é no movimento entre a universidade e a escola e desta para a universidade que os estagiários poderão construir uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens. Lembrando, ainda em acordo com estas pesquisadoras, que o objetivo deste movimento e sua crítica e reflexão não devem ser o de copiar ou criticar os modelos encontrados, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (PIMENTA; LIMA, 2004).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013), o estágio curricular supervisionado é atividade obrigatória para o aluno que deseja licenciar no curso de Pedagogia. Costumeiramente, sendo disciplina do currículo em Pedagogia, é comum que o acadêmico tenha que realizar diferentes estágios ao longo de sua formação inicial, seja em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão, por exemplo.

Este artigo, ao se voltar para a prática de estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, comprehende e reafirma a relevância desta disciplina em seus desafios mais gerais e em suas especificidades. De forma mais geral, pode-se dizer que esta disciplina tem como objetivo maior a aproximação entre aspectos teóricos e práticos, gerando situações significativas e produzindo conhecimentos que possam vir a contribuir com o fazer profissional do futuro docente (GIROTTI; CASTRO, 2013).

Em sua perspectiva mais específica, é possível perceber que o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil pode assumir outros objetivos tais como: a) retomar concepções de infância e criança;

b) relacionar aspectos das diferentes diretrizes políticas da educação infantil ao cotidiano institucional; c) discutir a organização e uso dos espaços, tempos e materiais na Educação Infantil; d) problematizar aspectos pertinentes ao perfil necessário ao docente da Educação Infantil; e) perceber o papel da família na consolidação do trabalho docente; f) observar a importância do planejar para a qualidade do atendimento à infância; g) sensibilizar-se para o papel das interações na promoção do desenvolvimento; h) atentar para aspectos próprios e necessários a construção de contextos de Educação Infantil que sejam inclusivos e acolhedores; entre outros elementos possíveis.

Estes, e tantos outros objetivos possíveis, só poderão se concretizar a partir de uma prática de estágio que consiga conjugar tanto momentos de resgate teórico, metodológico, quanto se for oportunizado acompanhamento e socialização do que é vivido, sentido, pensado e experimentado no campo de estágio pelo acadêmico. Conforme Girotto e Castro (2013), este último aspecto, o da socialização das experiências vivenciadas no estágio, para os futuros professores, pode ser um dos momentos mais importantes no currículo. Primeiro, porque confere ao aluno o protagonismo da aula e o exercício do trabalho coletivo, do respeito, da escuta ativa, da análise e, principalmente, da construção de uma postura ética com o professor com o qual é realizado o estágio na escola-campo de estágio (GIROTTTO; CASTRO, 2013).

O momento de socialização é, também, onde se pode construir um espaço de ressignificação de perspectivas, muito mais voltadas para a diminuição do distanciamento entre universidade e escola-campo de estágio, entre teorias e realidade docente. O compartilhamento das experiências no campo de estágio, permite aos acadêmicos perceber a universidade enquanto produtora de novos conhecimentos e, a si mesmos, não meros reprodutores de saberes, mas mediadores, colaboradores, co-formadores neste processo. Também, estes momentos de socialização podem constituir-se como momento em que os acadêmicos poderão experimentar a importância de uma rede de apoio.

Outro aspecto bastante relevante na prática do estágio curricular supervisionado é a discussão acerca do registro das experiências. O exercício de registrar vem intrinsecamente acompanhado de um exercício de observação. Ao apurar o olhar acerca do cotidiano, vai-se aprendendo sobre nuances e sutilezas do dia a dia, buscando uma compreensão mais aprofundada acerca das demandas de professores, crianças e outros sujeitos envolvidos no contexto de Educação Infantil. O exercício de registrar o cotidiano tem dupla função, segundo Ostetto (2015), serve tanto para qualificar o fazer pedagógico como para o que ela chama de autoformação dos educadores. Entende-se esta autoformação no sentido de que, ao registrar e se debruçar de forma crítica em sua própria escrita, o acadêmico, enquanto futuro docente, poderá articular saberes alimentando a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos (OSTETTO, 2015).

Na experiência de estágio, o registro não é mera descrição de fatos, atividades e comportamentos, mas é a marca concreta de trajetórias e de histórias que evidenciam sujeitos que se modificam no tempo, nas relações, nas experiências e em seus potenciais. Assim, a observação do cotidiano pode auxiliar o futuro professor a perceber a riqueza deste dia a dia e como ele pode se colocar a favor da promoção de experiências de aprendizagem e de desenvolvimento para bebês e crianças pequenas. Como já dito por Carvalho e Fochi (2017), a partir das atividades da vida cotidiana, bebês e crianças pequenas podem encontrar verdadeiros laboratórios: de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; de aprendizados acerca da complexidade e dos mistérios do mundo; de fantasia e imaginação; estética e de experimentações plurais.

Logo, a partir de momentos de troca de expectativas, duvidas e saberes; de registro e retomada destes, tem-se interessante material para a construção da prática pedagógica. Portanto, será no conjunto destes elementos associados a um aporte teórico consistente que o acadêmico poderá revistar aspectos práticos e cotidianos, tomando novas decisões, escolhendo diferentes formas de atender os bebês e as crianças na Educação Infantil. Como também, poderá continuamente perceber nuances do processo de inclusão ali estabelecido. Nesta perspectiva, espera-se que se ofereça ao acadêmico a possibilidade de compreender com maior profundidade que a Educação Infantil tem especificidades bastante diferenciadas do Ensino Fundamental. Por fim, a função

do supervisor/orientador de estágio neste trabalho é de grande destaque, pois ele poderá mediar cada um destes elementos e objetivos, sendo agente na ressignificação das experiências vivenciadas.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O trabalho docente no Ensino Superior, nos cursos de licenciatura, solicita que se propicie de modo constante, aos futuros professores e professoras, oportunidades de perceberem seu lugar no mundo, compreendendo que é preciso assumir uma postura crítica e ética nas intervenções que realizarão quando profissionais. Nesta perspectiva, Feldmann (2009) afirma que formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação não tem sido algo simples, mas desafiador; em especial, quando se comprehende a educação como um bem universal, como direito humano e social, como parte da construção identitária e como exercício de cidadania.

Diante destes aspectos, concorda-se com Gemignani (2012) quando aponta que entre os grandes desafios na educação deste século, um deles provavelmente é o de alcançar metodologias que se mostrem inovadoras e que auxiliem a constituir uma práxis pedagógica que ultrapasse os limites de uma formação técnica e tradicional. Considera-se que a educação contemporânea não deve restringir-se a mero repasse de teorias, técnicas, métodos e rótulos. Também, concorda-se que a formação inicial, mesmo sendo uma etapa importante na trajetória formativa de um professor, não é suficiente para responder às exigências e aos conflitos colocados à educação básica na contemporaneidade (OSTETTO, 2015).

Nesta direção, disciplinas como a de Estágio Curricular Supervisionado são verdadeiras oportunidades de diminuir a distância entre aspectos teóricos, fundamentais e a relação crítica e reflexiva com a prática pedagógica e o cotidiano docente e suas múltiplas demandas. As disciplinas de estágio voltam-se para a prática, para o contato direto com o campo de atuação do professor, para o desvelar do cotidiano docente e seus conflitos, encontros e necessidades (ROMANOWSKI, 2016).

No caso específico da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, pensa-se que o objetivo é ainda mais complexo, pois, lidar com a pluralidade da infância e com sua potência não é algo simples e linear. Esta disciplina precisa conjugar experiências, discussões e reflexões que permitam a compreensão do que vem a ser uma pedagogia da infância, a partir do resgate de conhecimentos de diferentes disciplinas e áreas. Assim, pensa-se que o momento de estágio é aquele no qual parte-se da apropriação de teorias como marco, para melhorias das práticas de ensino; e que, junto a isto, o futuro professor será ajudado a compreender seu próprio pensar, refletindo de modo crítico sobre sua prática, aprimorando seu modo de agir, seu saber-fazer, na medida em que apreende e internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004). Ou seja, entende-se que será nesta experiência de estágio que o acadêmico terá condições de verificar a relevância de um aporte teórico consistente para a construção de práticas adequadas às características e necessidades dos primeiros anos de vida com alguma supervisão direta e expressiva partilha coletiva.

Dessa maneira, a experiência do Estágio Curricular Supervisionado não se resume apenas à aplicação de conhecimentos. Ela destaca elementos sutis e subjetivos atrelados à prática docente. Especificamente, na situação do Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, implica perceber e aprender que atender a infância é conseguir equilibrar teorias com o encantamento, com transformações constantes, com o inesperado, muito movimento e práticas carregadas de afeto e ludicidade. Autoras como Anjos e Miller (2014) afirmam que, para que o estágio seja considerado uma experiência significativa a todos seus participantes, não é suficiente apenas preparar o acadêmico com informações e conhecimentos pertinentes ao exercício da docência. Torna-se fundamental considerar que o momento do estágio propiciará encontros, conflitos e a possibilidades de rever valores e comportamentos. Em especial, retoma-se que os conflitos que surgem entre a criança teórica, idealizada e a criança real; entre os estágios de desenvolvimento preconizados

nos manuais e a condição humana; é algo oportunizado dentro desta prática e que trará aporte para muitas reflexões.

É preciso considerar ainda, que o estágio é lugar de relação humana, entre sujeitos que possuem suas histórias de vida, suas crenças, seus valores, sua afetividade, seus costumes e possibilidades (OSTETTO, 2008). Assim, as disciplinas de estágio voltam-se para a prática, para o contato direto com o campo de atuação do professor, para o desvelar do cotidiano docente e seus conflitos, encontros e necessidades (ROMANOWSKI, 2016). E, sem dúvida alguma, ao se deparar com bebês e crianças que compõem o público alvo da educação especial em situação de inclusão na Educação Infantil, haverá campo para muita reflexão, dúvidas, e, obviamente, aprendizados. Não há como ignorar tal experiência e não se deve encará-la como algo fora do cotidiano das instituições de educação infantil.

O Brasil tem, em sua política, uma proposta de inclusão plena, portanto, ao se deparar com o processo de inclusão na Educação Infantil, o acadêmico se envolve com uma realidade que para muitos educadores ainda não é consenso, representando ameaça; mas para outros, é algo corriqueiro e instigante. Já no que concerne à consolidação do paradigma inclusivo e a relação com a prática de Estágio Curricular Supervisionado, propõe-se que seja promovida uma associação possível, relevante e coerente quando se percebe que pensar a formação de professores implica em pensar a formação do humano (FELDMAN, 2009). Entende-se, a partir desta perspectiva, que o processo de formação docente deve objetivar transformações em espaços e relações, quaisquer que sejam. Para Feldman (2009), esta mudança pode ser entendida enquanto aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressar, comunicar e produzir possibilidades de um mundo melhor, mais aberto e disponível para a convivência entre pessoas.

Outro aspecto para associar a prática de estágio com a consolidação do paradigma inclusivo é o fato de que a aprendizagem do fazer docente está associada ao cotidiano, aprende-se a fazer, fazendo, e a docência é aprendida durante o próprio exercício dela (SILVA; VENDRUSCOLO, 2018). De outro modo, não há um momento em que se deverá falar exclusivamente de educação inclusiva. A assunção da diferença enquanto condição humana vem da experiência, da relação, do desapego a um padrão normativo e de uma pretensa homogeneização das pessoas. A percepção da relevância do paradigma inclusivo vem da experiência de inclusão, vem da presença do outro, do contraste e, do desconforto do desconhecido, vem do vislumbre da diferença não como algo fora de si, presente apenas no outro.

Portanto, as propostas de formação docente têm que estar orientadas para a mudança de comportamentos e das práticas exigidas para tais mudanças e das práticas exigidas para a atividade educacional. Portanto, é um trabalho convergente sobre a pessoa do professor, sobre seu universo simbólico e sobre suas representações (BARROSO, 2007).

Assim, ousa-se considerar que além das questões próprias dos fundamentos da Educação Infantil há que se aproveitar para provocar o olhar do acadêmico para as nuances do processo inclusivo. Apontar-lhe, de forma crítica, para o modo como as relações se dão naquele contexto de atendimento à infância; quais pressupostos embasam as práticas e se elas são verdadeiramente acolhedoras ou se verificam distantes e formais; se as experiências propiciadas naquele contexto valorizam a pluralidade da infância; se elas permitem que bebês e crianças pequenas constroem identidades positivas acerca de si mesmas e de seus pares; se são promovidas diferentes formas de interação, de comunicação e de expressão.

Weber e Corso (2016) refletem sobre o quanto os docentes são importantes no processo de inclusão, pois se tornam modelos de conduta para bebês e crianças pequenas. Estas não raro, reproduzem as ações de seus professores, tomando como exemplo a forma de manejar as situações do cotidiano. Pode-se afirmar que a formação do acadêmico, no processo de associação teoria-prática, quer seja no bacharelado ou licenciaturas, propicia o desenvolvimento da autonomia profissional, posicionamento técnico, político e amplia o olhar, a partir da área, de forma a criar e recriar o campo do conhecimento, em seu benefício e em benefício da sociedade (LIMA, 2019). A formação inicial, ainda que represente uma etapa importante

na trajetória formativa do professor, não é suficiente para responder aos embates e às demandas postas na contemporaneidade.

Em especial, no que concerne à perspectiva inclusiva, percebe-se que é um processo longo que requer mais que teorias e decretos. Não se trata de transformar a prática de Estágio em Docência na Educação Infantil em uma prática voltada para a educação especial, mas de perceber que o paradigma inclusivo está posto e as demandas do cotidiano não podem passar invisíveis ou silenciosas as diferentes discussões acerca da prática docente. Ou seja, trata-se propriamente de assumir que a inclusão educacional é uma realidade, ainda que não encontre consenso. Propõe-se que a prática de estágio na Educação Infantil tenha em seu escopo de trabalho discussões que viabilizem, ainda que minimamente ao acadêmico, leituras, discussões, olhares e saberes mais voltados a uma prática que o auxilie a pensar o que é necessário para acolher bebês e crianças pequenas que compõem o público alvo da educação especial.

Discutir o brincar inclusivo e o papel deste brincar para a criança público da educação especial e fortalecer a importância das interações entre outros aspectos são fundamentais. Sensibilizar o olhar para que o acadêmico perceba que está diante de uma criança, que como qualquer outra precisa e merece um atendimento de qualidade é crucial. Assim, se propõe que discutir educação inclusiva não deve ser exclusividade da educação especial.

A inclusão reclama novos modos de promover a aprendizagem para a turma toda, em espaços comuns a todos, a partir de seus eixos de interesse e de seus potenciais (ORRU, 2017). Já a Educação Infantil, pede que se tenha clareza das especificidades da infância, compreendendo qual é o papel da escola e do profissional docente para a promoção de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Desta forma, conjugar educação inclusiva e Educação Infantil, requer levar em conta tanto os pressupostos de um quanto de outro em busca da concretização de uma educação de qualidade para toda e qualquer criança.

Como já dito neste texto, a educação inclusiva não é consenso e representa, para muitos, acadêmicos e profissionais, algo inatingível. Assim como, lidar com a infância também é algo complexo e sensível. Contudo, longe de propor receitas de como consolidar uma educação inclusiva, aponta-se para alguns pontos que podem constituir uma prática aberta e disponível ao outro.

Sendo assim, na formação inicial e nas práticas de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, sugere-se que o professor orientador/supervisor, junto de seus acadêmicos estagiários: percebam como a instituição, campo de estágio, lida com bebês e crianças pequenas que são público alvo da educação especial; reflitam acerca das concepções presentes neste cotidiano onde se realiza o estágio e como elas apontam para diferentes práticas de inclusão ou exclusão; identifiquem os desafios próprios deste cotidiano quando associado à educação inclusiva; conheçam os modos como os envolvidos procuraram resolver estes desafios, sendo respeitosos, empáticos e sensíveis às condições de resolução; - pensem acerca de outras possibilidades de resolução destes mesmos desafios, associando diferentes teorias à educação da infância; - discutam sobre a intencionalidade educativa e sua relação com a concretização de uma prática sensível e associada à qualidade, portanto, à inclusão educacional; conversem sobre o papel da experiência para a infância, de modo geral, e, com ênfase para a criança que está em situação de inclusão; reconheçam nas interações, entre crianças e entre adultos, elementos que servem de referência para que bebês e crianças pequenas se sintam encorajados a ser e agir em diferentes contextos; tomem consciência de suas próprias crenças e percepções acerca da educação inclusiva; valorizem o trabalho coletivo e colaborativo como forma de se enfrentar os diferentes desafios postos no cotidiano da educação Infantil na perspectiva inclusiva; reflitam acerca da relevância da criança pequena que apresenta alguma das condições próprias da educação especial de estar com seus pares; e considerem as diferenças entre bebês e crianças enquanto parte da condição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho reforça a importância da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil para a consolidação do paradigma da educação inclusiva. Propõe-se que a experiência proporcionada por esta disciplina leve em consideração aspectos que evidenciem que a educação inclusiva é parte do cotidiano de contextos educacionais desde a Educação Infantil. Por meio do uso de aporte teórico consistente, mas também de momentos de valorização dos registros pessoais e do compartilhar das experiências relativas à inserção no campo de estágio, entende-se que o acadêmico terá oportunidade de problematizar e construir de forma crítica a base de uma relação entre um saber e um fazer pedagógico mais coerente com o atendimento de bebês e crianças pequenas a partir de uma perspectiva inclusiva. Outrossim, destaca-se que mesmo a formação inicial não sendo suficiente, nela os futuros docente e gestores terão grandes momentos para constituir uma identidade profissional ética, que valorize a pluralidade humana.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, C. I.; MILLER, S. Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.2, p.209-220, jul./dez. 2014.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA(org.) *Formação continuada e gestão da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BENINCASA, M. C. Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, Marco. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Brasil Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out/dez. 2013.
- BRASIL. Planalto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. Janeiro, 2008.
- CARNEIRO, R. U. C. *Educação Inclusiva na Educação Infantil*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8 n. 12, p. 81-95, jan./ jun. 2012.
- CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. *Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores*. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.
- CURY, C. R. J. *Educação Inclusiva como direito*. In: VITOR, S. L. e col. (Org.) *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019.
- DENARI, F. E. *Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas*. Revista @ambienteeducação, São Paulo, v. 1 – n. 2, ago/dez. 2008.
- FELDMANN, M. G. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.
- FELDMANN, G. M.; PEREIRA, A. L. N; HAGE, M. S. C. *O Estágio em espaços não escolares: o olhar dos que aprendem e ensinam*. In: FELDMANN, M. G. (Org.) *Currículo, contexto e culturas*. Curitiba: Appris, 2018.
- FRANCO, V. *Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança: com a família, na comunidade, em equipe*. Portugal: Edições Aloendro, 2015.

- GEMIGNANI, E. Y. M. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em: <http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>.
- GIROTTI, C. G. G. S.; CASTRO, R. M. O estágio curricular e a didática na formação de professores: desafios e possibilidades. Educação Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 177-190, jan./abr. 2013.
- LIBANEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª Edição: revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MENINO-MENCIA, G. F.; BELANCIERI, M. F.; SANTOS, M. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. Estudos Desenvolvidos Tendo como Base o Documento “Index Para a Inclusão”. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.2, p.319-336, Abr.-Jun., 2019.
- MORAES, D. R. S.; BORSSOI, B. L. Estágio curricular como eixo articulador nos cursos de formação inicial e continuada de professores(as): docência como base. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.71-84.
- NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J.. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.
- NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.
- OLIVEIRA, Z. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M.P.; FERREIRA, M.V.; AUGUSTO, S. O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Editora Biruta, 2016.
- ORRU, S. E. O re-inventar da inclusão: desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- OSTETTO, L. E. O Estágio Curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar experiências. In: OSTETTO, L. E. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- OSTETTO, L. E. Universidade e educação infantil: desenhando percursos, (con)fiando histórias. In: OSTETTO, L. E. (Org.) Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.
- OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. REVISTA @mbienteeducação. Universidade Cidade de São Paulo Vol. 9, nº 2 jul/dez, 2015 - 202-213.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo, Cortez, 2004.
- ROMANOWSKI, J. P. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. In.: CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L.O.; ROMANOWSKI, J. P. Práticas formativas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior. Curitiba: PUCPress, 2016.
- SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. Estudos de Psicologia, 20(3), julho a setembro de 2015, 173-183.
- SCHLEMER, J. R. FELIPE, J. Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da educação infantil. In: FELIPE, J. ALBUQUERQUE, S.S.; CORSO, L.V. (Org.) Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2016.
- SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.
- SILVA, J. A. S. C. N.; VENDRUSCOLO, A. E. P. A formação docente do professor universitário no contexto institucional: lugar de aprender e lugar de fazer. In: FELDMANN, M. G. (Org.) Currículo, contexto e culturas. Curitiba: Appris, 2018.
- SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

- SOUZA, N. N. Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- SOUZA, N. N. Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais: concepções de mães, de educadoras da educação infantil e de professoras do atendimento educacional especializado. 181f. Tese (Doutorado), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- SOUZA, N. N. MINETTO, M.F. O paradigma inclusivo e a educação infantil: qualidade no atendimento e promoção do desenvolvimento. Curitiba, Editora Omnipax, 2017.
- SOUZA, N. N. Educação Infantil na perspectiva da inclusão: reflexões para novas ações. Editora CRV, Curitiba, 2019.
- VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e Educação Especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, jan.- mar. 2016.
- WEBER, S.T.; CORSO, L.V. Percepção de crianças que vivenciam um processo inclusivo na educação infantil. In: FELIPE, J. ALBUQUERQUE, S. S.; CORSO, L.V. (Org.) Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2016.
- ZABALZA, M.A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.