



Universidade de Brasília

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE
MODALIDADE PROFISSIONAL**

CRISTIANE FERREIRA ALVES

**PRÁTICAS QUE INCLUEM:
O LUGAR DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL (2022-2023)**

**BRASÍLIA
2023**

CRISTIANE FERREIRA ALVES

**PRÁTICAS QUE INCLUEM:
O LUGAR DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL (2022- 2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

BRASÍLIA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ap Alves, Cristiane Ferreira
Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de
Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal
(2022-2023) / Cristiane Ferreira Alves; orientador Etienne
Baldez Louzada Barbosa. -- Brasília, 2023.
247 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Síndrome de Down. 2. Educação Infantil. 3. Práticas
docentes . 4. Educação Especial. 5. Inclusão escolar. I.
Barbosa, Etienne Baldez Louzada, orient. II. Título.

CRISTIANE FERREIRA ALVES

**PRÁTICAS QUE INCLUEM:
O LUGAR DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NO COTIDIANO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL (2022-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação - Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – Presidente
PPGE-MP/FE/UNB

Prof.^a Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa – Titular
PPGE/UFAC

Prof.^a Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker – Titular
PPGE-MP/FE/UNB

Prof.^a Dra. Monique Aparecida Voltarelli – Suplente
PPGE-MP/FE/UNB

*Aos meus pais, Cristina e Elias, que com amor foram meu alicerce.
Ao meu esposo, Natanael, que com incentivo e apoio contribuiu para
a realização do meu sonho de cursar Mestrado.
Aos meus filhos, Ana Rízia, uma criança, e Arthur Raniel, uma
criança muito pequena, que completam e colorem a minha vida,
minha motivação diária.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e saúde, pela oportunidade de concretização do sonho de cursar o Mestrado e de toda a trajetória de aprendizado e de conhecimento imensuráveis.

Aos meus pais, Cristina e Elias, pelo amor, incentivo e apoio, os quais foram meu alicerce. Desde cedo me mostraram a importância dos estudos para uma vida profícua.

Ao meu esposo, Natanael, pela parceria, por ter acreditado e me apoiado durante toda jornada do Mestrado e, juntamente com meus pais, constituíram uma rede de apoio, tornando possível a conciliação da maternidade e vida acadêmica em momento de vigência de contexto pandêmico da Covid-19.

Aos meus filhos, Ana Rízia e Arthur Raniel. No início do curso de Mestrado Arthur Raniel era um bebê de um ano e meio. Neste exato momento, enquanto escrevo, ouço sua voz chamando “mamãe”. Incontáveis foram as vezes que a Ana Rízia perguntou quando o curso iria acabar. Meus amados filhos, os apelos de atenção, os desafios da maternidade somado ao amor incondicional foram minha força e motivação diários.

Aos meus queridos alunos, público alvo da Educação Especial, e em especial, os Downs *Leninha e Natan*, uma de minhas inspirações na busca incessante pelo conhecimento.

À minha querida orientadora professora Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa pelo trabalho de orientação durante toda jornada acadêmica. Com maestria possibilitou a concretização desta dissertação. Contribuiu na imersão de aprendizados e descortinou saberes inimagináveis. Quanta generosidade e companheirismo com que me orientou. Muito obrigada.

Às professoras Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa, Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker e Dra. Monique Aparecida Voltarelli, por terem aceitado o convite de participarem de minha banca de qualificação e de defesa desta dissertação e de contribuírem, como especialistas, no delineamento e desdobramentos desta pesquisa. Meu muito obrigada.

Às minhas amigas do grupo de pesquisa pelo companheirismo, pelas mensagens de encorajamento e força diários. Elos de amizade da academia científica para a vida. Obrigada.

Às minhas amigas, professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que mesmo em afastamento para estudos, manterem-me informada de demandas profissionais regradas de amizade e companheirismo.

Por fim, agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo deferimento do Afastamento Remunerado para Estudos, tornando possível a dedicação integral à pesquisa e a vida acadêmica do curso de Mestrado em educação.

RESUMO

Esta dissertação analisa o lugar das crianças Down nas práticas docentes da Educação Infantil. É pertinente frisar que é um momento em que a inclusão escolar está posta e que a diferenciação impera nas práticas docentes ao que se denomina diferença. Com esse entendimento, construiu-se a questão que deu origem a este estudo: qual o lugar das crianças Down nas práticas docentes da Educação Infantil? Para sustentar as discussões, considera-se o paradigma *educação para todos*, a Sociologia da Infância e a *Pedagogia da Diferença*. A pesquisa foi realizada em dois Centros de Educação Infantil, em Brasília, Distrito Federal. O objetivo geral foi analisar o lugar das crianças Down nas práticas docentes na Educação Infantil em instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Quanto ao caminho metodológico, a pesquisa teve abordagem qualitativa, classificada enquanto aplicada e, quanto aos objetivos, explicativa. A natureza da pesquisa foi bibliográfica, documental e de campo, com uso da observação livre - cujos sujeitos correspondem a duas professoras, trinta crianças, sendo duas Down -, de questionário, este, por sua vez, realizado com nove professoras e de fotografias das práticas docentes. A análise foi realizada ancorada no método análise de conteúdo categorial. As categorias advindas dos dados criadas *a priori* foram o paradigma *educação para todos*, a *Pedagogia da Diferença* e os estudos sociais da infância. Quanto aos resultados, a pesquisa bibliográfica e documental revelam: a criança Down tem especificidades e outros tempos de aprendizagem. As práticas docentes precisam salvaguardar o lugar importante socialmente construído e que a criança tem um lugar importante, incabível em perfis esperados, determinismos e normalizações culturais. Os resultados dos dados empíricos revelam ainda o lugar da criança Down: inclusão que exclui e diferença; apontam e reforçam desafios da diferença e a necessidade de formação continuada, levando a criação de um Dossiê. Conclui-se que práticas docentes alinhadas com a *Pedagogia da Infância* atenta às diferenças contribuem para a inclusão irrestrita.

Palavras-chave: Brasília. Educação Infantil. Práticas docentes. Síndrome de Down.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the position of Down children in teaching practices in Early Childhood Education. It is relevant to point out that this is a moment in which school inclusion is set and that differentiation prevails in teaching practices, which is called difference. With this understanding, the question that gave rise to this study was constructed: what is the place of Down children in the teaching practices of Early Childhood Education? To support the discussions, it is considered *the education for all* paradigm, the Sociology of Childhood and the *Pedagogy of Difference*. The research was carried out in two Early Childhood Education Centers, in Brasília, Federal District. The general objective was to analyze the place of Down children in teaching practices in Early Childhood Education in institutions of the State Secretariat for Education of the Federal District. Regarding the methodological approach, the research adopted a qualitative approach, classified as applied, and in terms of objectives, it was explanatory. The nature of the research was bibliographic, documentary, and field-based, utilizing free observation as a method, whose subjects consisting of two teachers, thirty children, two of whom being Down -, a questionnaire, which, in turn, was carried out with nine teachers and photographs of the teaching practices. The analysis was performed grounded on the categorical content analysis method. The categories derived from the data created *a priori* were the *education for all* paradigm, the *Pedagogy of Difference* and the social studies of childhood. As for the results, the bibliographical and documental research reveal: the Down child has specificities and other learning paces. Teaching practices need to safeguard the socially constructed important place and that the child has an important place, incompatible with expected profiles, determinisms and cultural normalizations. The results of the empirical data also reveal the place of the Down child: inclusion that excludes and difference; point out and reinforce the challenges of difference and the need for continuous training, leading to the creation of a Dossier. It is concluded that teaching practices aligned with *Childhood Pedagogy* attentive to differences contribute to unrestricted inclusion.

Keywords: Brasília. Early Childhood Education. Teaching practices. Down Syndrome.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Criança Down Lucas realizando atividade.....	134
Figura 2 - Criança Down Lucas distante das outras crianças.....	135
Figura 3 - Criança Down Lucas acompanhado pela Educadora Social Voluntária.....	136
Figura 4 - Crianças do CEI-1 em fila na locomoção pelas dependências da instituição.....	137
Figura 5 - Criança Down Lucas sozinho no parque.....	138
Figura 6 - Criança Down Lucas no colo da professora Joana.....	138
Figura 7 - Crianças se aproximando da criança Down Lucas.....	139
Figura 8 - Criança Down Lucas na roda de leitura.....	142
Figura 9 - Criança Down sentado sozinho ao sair da roda de leitura.....	142
Figura 10 - Crianças no parque brincando e interagindo.....	143
Figura 11 - Criança Down Lucas sozinho na área externa.....	144
Figura 12 - Criança Down Maria dançando.....	146
Figura 13 - Crianças do CEI-2 brincando no percurso pelas dependências da instituição..	147
Figura 14 - Crianças do CEI-2 em fila.....	148
Figura 15 - Organização das carteiras e disposição das crianças com NEE.....	149
Figura 16 - Criança Down Maria participando como ajudante da professora.....	149
Figura 17 - Professora Karina e crianças da turma brincando e interagindo.....	152
Figura 18 - Criança Down Maria em atividade de pintura.....	152
Figura 19 - Crianças com NEE do CEI-2 brincando no parque.....	153
Figura 20 - Criança Down Maria brincando.....	153
Figura 21 - Criança Down brincando com outras crianças.....	154
Figura 22 - Criança Down Maria brincando de casinha na brinquedoteca.....	154
Figura 23 - Desenho feito pela criança Down Maria no livro da pesquisadora.....	155
Figura 24 - Criança Down sozinho longe das outras crianças.....	156

Figura 25 - Criança Down Maria sendo mediada pela professora Karina.....157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento em bases de dados científicos.....	23
Quadro 2 – Caraterização do lócus da pesquisa.....	36
Quadro 3 – Caracterização do perfil das professoras que participaram do questionário.....	37
Quadro 4 – Caracterização das turmas observadas.....	42
Quadro 5 – Caracterização das professoras que participaram da observação livre.....	43
Quadro 6 – Caracterização das crianças Down observadas.....	45
Quadro 7 – Quadro comparativo de aspectos abordados nos documentos: Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil 2014 e Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil 2018.....	85
Quadro 8 – Oferta de disciplinas nas ementas de universidade: Universidade (1) e Universidade (2).....	101
Quadro 9 – Oferta de disciplinas nas ementas de faculdades, Faculdade (1) e Faculdade (2).....	101
Quadro 10 – Ementa do Dossiê.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados comparativos do percentual de aumento de matrículas na Educação Infantil com base em Brasil (2021).....	95
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de crianças com deficiência, transtornos Globais do desenvolvimento ou altas habilidades.....	95
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação - Base Nacional Comum – Formação
CD	Criança Down
CEI	Centro de Educação Infantil
CEI-1	Centro de Educação Infantil 1
CEI-2	Centro de Educação Infantil 2
CF	Constituição Federal
CMEBEI 2014	Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil 2014
CMDFEI 2018	Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil 2018
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EB	Educação Básica
ESV	Educador Social Voluntário
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
IREE-2008	Inclusão Revista da Educação Especial 2008
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OPPENEE	Orientação Pedagógica para os Profissionais e Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP-1	Projeto Político Pedagógico-1
PPP-2	Projeto Político Pedagógico-2
PEP	Programa de Educação Precoce
RA	Região Administrativa
SD	Síndrome de Down
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
T-1	Turma-1
T-2	Turma-2
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	29
1.1 Olhares e escuta: os caminhos metodológicos	30
1.2 Considerações iniciais do <i>locus</i> e dos participantes da pesquisa.....	34
1.2.1 Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa e perfil das professoras que responderam ao questionário.....	36
1.2.2 Caracterização das turmas e perfil das professoras e das crianças Down observadas.....	42
2. A ESPECIFICIDADE DE UMA SÍNDROME: HISTÓRIA, SISTEMA DE EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E CRIANÇAS E INFÂNCIAS COMO FOCO.....	48
2.1 Diversidade, diferença, criança e a inclusão nos documentos balizadores do sistema de ensino na primeira etapa da Educação Básica.....	50
2.2 Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down.....	62
2.3 Crianças e infâncias: o sistema de educação da criança pequena no Brasil	70
2.4 O sistema de ensino para as crianças pequenas do Distrito Federal	81
3. UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA QUE INCLUI: FORMAÇÃO INICIAL, DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES NAS SALAS DE REFERÊNCIA	91
3.1 Demanda indicada, seleção efetivada: no concurso para o magistério e na formação inicial, a criança e a inclusão escolar se fizeram presente	94
3.2 Crianças, inclusão, salas de referência e as práticas docentes: em cena a fala de professores e os desafios para constituição de uma prática inclusiva.....	106
3.3 Escuta, protagonismo e diferença: uma Pedagogia da Infância que inclui.....	120
4. OLHARES E ESCUTA, ANÁLISE E DISCUSSÃO: A DIFERENÇA NAS PRÁTICAS DOCENTES E NO LUGAR DA CRIANÇA DOWN	130
4.1 Pelo olhar e pela escuta, a diferença no interior das práticas docentes.....	131
5. RETRATOS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DOCENTES QUE INCLUEM, CRIANÇAS DOWN QUE EXERCEM SEU PROTAGONISMO	160
5.1 Ementa - Dossiê: Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: o lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes	162
NOTAS FINAIS: CONSIDERANDO PARA NÃO CONCLUIR.....	170
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	191
ANEXOS	42

INTRODUÇÃO

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2011, p. 49-50).

Uma Educação Infantil (EI) que se atenta para o reforçado por Morin (2011), na epígrafe acima, tem como base as diferenças das crianças, considerando o compartilhamento de múltiplos conhecimentos e experiências entre professoras, professores e crianças e entre as crianças com seus pares, atentando-se para a condição de que a aprendizagem ocorre de diversas maneiras e que não é adequada a busca por resultados padronizados.

Alicerçada na citação mencionada no início do texto acerca das diferenças, acrescenta-se a essa discussão as considerações acerca da Síndrome de Down (SD), descrita por John Langdon Down¹, há mais de cem anos, que levou a investigações de especialistas acerca de suas causas e especificidades. As características fenóticas² das crianças Down³, embora determinadas pelos genes, seu desenvolvimento, comportamento e personalidade são resultado de influências do meio⁴.

Historicamente, a Síndrome de Down (SD) foi associada à condição de inferioridade⁵, estereótipo, preconceito em relação às pessoas com a síndrome. As dificuldades e barreiras enfrentadas pela criança Down (CD) não são apenas inerentes à sua condição genética, mas

¹ Pueschel (1993).

² Voivodic (2007).

³ Nesta dissertação foi adotado o uso de expressões como: pessoas Down, crianças Down, sujeitos Down. O uso das terminologias justifica-se pelo intuito de disseminação no âmbito científico e das sociedades civil, de desmistificar o uso de expressões tradicionais como: “criança com Síndrome de Down”, denotando uma ideia de que o sujeito está com, ou segurando algo e pode deixar de estar. A Síndrome de Down é uma condição genética que manifesta características comuns, conforme tecem autores como: Alves (2011); Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018); Voivodic (2007), dentre outros.

⁴ Carneiro (2007) defende em sua tese a Deficiência Mental como construção social, empregados a sujeitos que apresentam características peculiares em relação a maioria da população.

⁵ Provenientes de um modelo médico da deficiência, na qual apenas bastaria serviços de especialistas para assisti-los, não se preocupava com o desenvolvimento pessoal, educacional, social. Tal modelo contrapõe-se ao modelo social de deficiência, que concebe que as dificuldades das pessoas com deficiência não estão apenas centradas no sujeito, mas na característica da sociedade. O modelo social preconiza a valorização do ser humano e da diferença (VOIVODIC, 2007).

depende da influência do meio, seja familiar, seja educacional, ou seja, da proposta educativa oferecida e das práticas docentes inseridas.

Nesse sentido, urge romper e problematizar prognósticos deterministas e negativos relacionados à Síndrome de Down. As CD se desenvolvem e aprendem no seio das interações sociais, e a instituição escola deve respeitar as diferenças e atender as necessidades com compromisso, com uma educação de qualidade e sem exclusão, independentemente das diferenças.

E é essa constatação da importância do meio e dos conteúdos (no caso do Ensino Fundamental) ou das experiências (no caso da Educação Infantil) que deve ser considerada quando se está atentando para os espaços educativos formais que as crianças frequentam. Quando se pensa não na perspectiva médica, mas na educativa ou escolar.

A educação tem a sua importância como fator de transformação para todos, uma educação de qualidade que atenda às diferenças de todas as crianças com ações integradas de promoção de aprendizagem, ainda que as crianças Down (CD) tenham outros tempos de aprendizagem em relação à maioria das outras crianças.

As discussões acerca da educação inclusiva de crianças Down acabam se alinhando com estudos⁶ sociais da infância que têm contribuído para a compreensão do contexto social, a visibilidade da criança e da infância para o campo científico e para espaço na agenda política na garantia dos direitos, permitindo investigações sociais e políticas, contextualização e problematização relativos a paradoxos ainda existentes, além de tecer sobre diversas crianças, como as afrodescendentes, as indígenas, as amazônicas, as mestiças, as ribeirinhas, as migrantes, e tantas outras que convivem com posturas discriminatórias, antidemocráticas e autoritárias, as quais desconsideram a participação efetiva e o protagonismo de cada criança.

Diante dessa constatação relativa à amplitude da diversidade e da diferença⁷ na sociedade esboçada, a reflexão aqui recai sobre as CD, que, assim como outras deficiências, muitas das vezes, por sua condição de constituição humana e individual, o desenvolvimento foge do previsto, dos padrões intitulados como aceitáveis e esperados pela sociedade cheia de paradigmas de regulação⁸, padrões e normalização⁹.

⁶ Voltarelli (2021).

⁷ Os termos diversidade e diferença são problematizados nesta dissertação quanto a conceituação e sentidos empregados. Mas, optou-se por adotar a termo diferença.

⁸ Hall (1997).

⁹ Os estudos de Skliar (2003), e os de Kuchenbecker (2011; 2019) e Kuchenbecker e Thoma (2011), ambos ancorados no pensamento foucaultiano ajudaram a ampliar o horizonte e a refletir frente as noções de normalização dentro de um Estado que dita o que é considerado normal em uma sociedade.

Essa bipolaridade regulativa está posta na sociedade e acaba perpassando o universo daqueles que vivem o período da infância e, principalmente, as crianças que têm alguma Necessidade Educacional Especial¹⁰ (NEE) ou outros tempos e maneiras de aprendizagem.

Frente a isso, nas discussões das comunidades acadêmicas e médica, as crianças Down (CD), muita das vezes, ainda são comparadas com crianças ditas normais, como se houvesse um padrão definidor de cada sujeito em relação aos seus próprios tempos de aprendizagem e desenvolvimento esperados, levando a preconceitos de uma lógica perversa e de exclusão que é dito e do que é aceito como normal.

Nesse sentido, a possibilidade de se pensar as práticas docentes numa perspectiva que considere a *Pedagogia da Infância* alinhada com a *Pedagogia da Diferença*¹¹, - que trabalhe com as crianças nas creches e pré-escolas com a premissa do respeito e valorização às diferenças de cada criança singular, que não se repete, preocupando-se e se comprometendo com o desenvolvimento de suas potencialidades criativas e imaginativas, valorizando suas culturas e de suas famílias, escutando-as, além de pensar toda a prática a partir da criança e não pelo viés adultocêntrico¹² -, constitui um novo paradigma que aponta para a construção social da infância e um consenso entre estudos da área¹³.

Assim, considerando que atualmente, no Brasil, a inclusão escolar está posta e que há abertura para receber todas as crianças plurais, faz-se necessário refletir sobre as práticas docentes e as diferenciações que imperam frente ao que se denomina diferença. Nesse ínterim, as Adequações Curriculares¹⁴ prescritas em documentos legais que se voltam para a primeira etapa da Educação Básica, ajudaram a levantar algumas das questões seguintes e tantas outras: como a diversidade e diferença, criança e inclusão são consideradas no sistema de ensino e nas ações afirmativas de inclusão? Na formação inicial profissional do professor, como está posta a preocupação para atuação com a educação da criança pequena e a inclusão escolar para todas

¹⁰ A terminologia Necessidades Educacionais Especiais (NEE) refere-se aos estudantes não apenas com dificuldades de aprendizagens relacionadas as condições, disfunções e deficiências, mas também voltado para sujeitos com dificuldades cognitivas, psicomotoras e comportamento (BRASIL, 2001a).

¹¹ O uso do *itálico*, nesta dissertação foi aplicado para destacar palavras, expressões, títulos, palavras estrangeiras e nas falas dos sujeitos que participaram da pesquisa.

¹² É pertinente lembrar que Fúlvia Rosemberg, já nas décadas de 1970 e 1980, cunhou o termo adultocentrismo caracterizando uma relação desigual entre a criança e o adulto, quando o mundo, as práticas, são centradas no adulto e em sua percepção. É a partir da construção de conceito que a reflexão sobre as relações travadas entre crianças e adultos nos direciona para a crítica de uma relação hierárquica e assimétrica (ROSEMBERG, 1976).

¹³ Abramowick, Moruzzi (2010); Barbosa, Voltarelli (2020) Voltarelli (2021; 2023); Cerisara (2004); Coutinho (2002); Kramer (2006); Micarello (2003).

¹⁴ As Adequações Curriculares encontram-se respaldada em documentos nacionais como: Parecer n. 02 do CNE (BRASIL, 2001b) e locais, no Distrito Federal, no documento Orientação Pedagógica - Educação Especial (OPEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010).

as crianças? Na realidade, as práticas docentes caminham no sentido de incluir a todas as crianças irrestritamente, respeitando e valorizando as diferenças de cada criança e seus tempos próprios de aprendizagem ou são práticas diferenciadas que visam normalizar comportamentos, aprendizagens e desenvolvimento ancorados em determinismo genético? Essas foram algumas questões levantadas no delineamento desta pesquisa.

Diante dessa primeira exposição, o problema que deu origem a esta pesquisa foi: qual o lugar¹⁵ das crianças Down nas práticas docentes da Educação Infantil? Considerando o aumento do número de matrículas de crianças com deficiência na primeira etapa da Educação Básica, conforme dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica Estadual (BRASIL, 2021), realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), para estabelecer um questionamento de que, se existe um acréscimo de matrículas de crianças com especificidades declaradas, então faz-se pertinente analisar o lugar que tem sido dado a elas nas práticas docentes pensadas para a primeira etapa da Educação Básica (EB).

O objetivo geral da presente dissertação, para responder ao problema lançado, foi analisar o lugar das crianças Down nas práticas docentes na Educação Infantil em instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para alcançar esse escopo central, três foram os objetivos específicos: 1) Descrever como erigiu o sistema de Educação Especial e as especificidades da criança de Down, considerando a construção social da infância, historicidade e documentos públicos da primeira etapa da Educação Básica; 2) Entender a formação inicial do professor, os desafios e o que considerar em uma *Pedagogia da Infância* que inclui; 3) Elaborar um Dossiê com fotografias e considerações do lugar de protagonista da criança Down.

Para a construção dessas intenções, atenta-se para o exposto por Droescher e Silva (2014, p. 174), quando evidenciam que a ciência investigativa é dinâmica, reforçada por objetivos institucionais, lugar de disputas concorrenciais, ou seja, compreendem que “os objetivos dos cientistas, como integrantes do campo científico, é buscar aceitação para o que produziram bem como afirmar a sua própria autoridade no papel de produtor científico”. As autoras expõe que os cientistas precisam saber “escolher os problemas, as questões que

¹⁵ O sentido adotado nessa dissertação para designar o sentido do termo ‘lugar’ da criança, baseia-se na compreensão cunhada por de Michel de Certeau (1994): “por esta composição de lugar, indicar os pontos de revência entre os quais se desenrola uma ação”, na qual o termo ‘lugar’, não somente como delimitação geográfica, física ou objeto como comumente aplicado, mas lugar, como instância socialmente construído nas relações e nos movimentos das práticas comuns e nas experiências particulares, maneira de inventar o cotidiano graças a arte de fazer (CERTEAU, 1994; 2014). Dessa forma, o lugar da criança Down na instituição de Educação Infantil não é apenas um lugar de quem está ali matriculada, espacialmente e fisicamente, como é um lugar do sujeito que, socialmente, se constitui nas práticas individuais e coletivas, tendo experiências diversas, dando sentido e produzindo cultura.

interessem não só a eles, mas aos seus pares e encontrem, para esse dado problema, a definição ou solução mais adequada” (DROESCHER, SILVA, 2014, p. 174).

Demarca-se a relevância social dessa pesquisa em abordar uma discussão acerca da Educação inclusiva, uma vez que estudos¹⁶ revelam dificuldades da promoção da inclusão escolar verdadeiramente inclusiva e de qualidade, como previsto legalmente e em ações como em Salamanca 1994. Outra relevância social desta pesquisa emerge do novo paradigma: “novas formas de olhar para infância e as crianças”, com a promoção de ampliação de estudos concernentes à temática (VOLTARELLI, 2023, p. 22), assim como por permitir pensar, atualmente na rede de ensino, como que as crianças Down (CD) estão participando efetivamente das ações a elas direcionadas, intenção essa que não tem sido investigada por outros estudos na área.

Com o cuidado de pensar a inclusão efetiva e de qualidade das crianças Down, informa-se que este estudo atende ao problema aqui construído, mas que também justifica-se e é fruto de motivação pessoal quando, no ano de 2004, meu pai¹⁷ foi surpreendido por uma doença inesperada que lhe deixou uma seqüela irreversível e permanente: a deficiência visual, fato que, somado ao desejo de atuar como professora na Educação Especial (EE), apresentou-se como mais um motivo de inspiração e motivação na luta pela causa da inclusão social e escolar, em que enquanto família, ainda lutamos diariamente para que seus direitos sejam cumpridos e, sobretudo, por respeito às suas diferenças.

Somado a isso, no âmbito profissional, este estudo foi erigido e motivado por experiência de atuação como professora da modalidade Educação Especial (EE), há 15 (quinze) anos, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Na esteira da vida profissional, rotineiramente ouvi indagações e apontamentos de pais e acompanhantes acerca de que se aquela criança Down iria crescer e se desenvolver, sentar, andar, correr, brincar, como qualquer criança. Essa experiência, aproximou-me de crianças Down e despertou o desejo que foi aumentando com o passar dos anos.

Ainda no Curso Normal em Nível Médio, com habilitação para o exercício do Magistério¹⁸, começou o interesse pelo público¹⁹ alvo da Educação Especial (EE) e a realização de cursos de capacitação profissional, almejando entender as especificidades para atender da

¹⁶ Cruz; Barros e Barreto (2018); Mantoan (2006; 2015); Skliar (2003), dentre outros.

¹⁷ Cabe destacar que, em algumas passagens desta dissertação, por corresponderem a vivências pessoais da pesquisadora, será feito o uso da primeira pessoa do singular.

¹⁸ Com habilitação para a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

¹⁹ A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008c) definiu o público alvo da Educação Especial como (estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação).

melhor maneira possível - profissionalmente - a este público. Durante a vivência profissional, várias foram as oportunidades de trabalhar diretamente com crianças Down, algumas delas, atualmente adultas, mantenho elo de amizade, como a *Leninha* e o *Natan*²⁰.

Nos anos de trabalho e práticas docentes pude oportunizar o protagonismo dessas e outras crianças público alvo da Educação Especial (EE), na intenção de oferecer uma educação de qualidade. Com *Natan e Leninha*, foram 8 (oito) anos de convivência em uma instituição de Educação Especial (EE) localizada da Região Administrativa²¹ de Taguatinga – (RA) III, ora como professora regente, ora como professora de atendimentos específicos, como psicomotricidade, música e teatro, mas sempre em contato direto pelos espaços da instituição.

No período de curso da graduação em Pedagogia, iniciei a jornada pelos caminhos da pesquisa científica já voltados para a temática Síndrome de Down (SD). O Trabalho de Conclusão Curso foi intitulado: *A importância do brincar no desenvolvimento das habilidades motoras da crianças com Síndrome de Down*, sob orientação do Professor Dr. Itamar Rodrigues Paulino, hoje professor na Universidade Federal do Oeste do Pará. Foi um período de aprendizado e início de imersão no âmbito científico e onde foi despertado o desejo de continuar na jornada acadêmica. Após a conclusão do curso de graduação, alguns cursos de Especialização em Educação Especial (EE) foram feitos, buscando formação continuada e aprimoramento profissional em regime de Contrato Temporário²².

Em 2013 ingressei por concurso público como professora da Educação Básica do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). No momento da escolha de turma, não tive a possibilidade de assumir turma específica de EE, levando a escolha de uma turma de Educação Infantil (EI) em um Centro de Educação Infantil, na Região Administrativa de escolhida para este estudo, justificada posteriormente neste texto, que foi uma das instituições de campo cenário desta pesquisa, o CEI-2. A turma assumida não tinha nenhuma criança matriculada público alvo da Educação Especial, mas no estabelecimento de ensino havia a presença de algumas crianças.

O desejo de atuar diretamente com o público alvo da EE contribuiu com a oportunidade de iniciar uma jornada de trabalho como professora em um Centro de Educação Especial, nas

²⁰ Nomes fictícios utilizados na relação cordial de amizade entre alunos e professora.

²¹ A guisa de contextualização territorial, diferentemente dos estados brasileiros, Brasília não é dividida em bairros ou cidades. Não há prefeituras. A capital é composta por 33 Regiões Administrativas (RA's), (DISTRITO FEDERAL, 2022b).

²² A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal realiza Processo Seletivo Simplificado Complementar destinado a selecionar candidatos a professor substituto temporário para a rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2023c).

proximidades geográfica, na mesma RA, onde foi possível ter várias crianças público alvo da Educação Especial como estudantes, inclusive Downs, onde permaneci até o afastamento para estudos e ingresso no curso de Mestrado.

Em 2021, ao ingressar no curso de Mestrado, o meu objetivo foi produzir uma dissertação voltada para a temática crianças Down. O pré-projeto abordou a temática, mas foi lapidado e, com a orientação da Professora Dra. Etienne Baldez, foi possível desenvolver esta pesquisa alinhada à área de pesquisa da orientadora e ao desejo da pesquisadora.

À guisa de contextualização temporal, esta pesquisa compreende o biênio 2022 e 2023. Esses anos demarcam historicamente o estudo, além de constituir um meio de facilitar pesquisadores em buscas de estudos em bases de dados científicos e justifica-se pelos anos em que foi realizado o início da pesquisa em campo. O ano de 2023 compreende o ano limite no qual foi concluído a análise dos dados.

Destaca-se que a abordagem da pesquisa é qualitativa, de natureza aplicada, no que se refere aos objetivos, é explicativa e, quanto aos procedimentos bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo contou com o uso da observação livre do contexto escolar das práticas docentes no cotidiano escolar de crianças Down (CD) da Educação Infantil, aplicação de questionário aos professores e às professoras, este composto por perguntas semiestruturadas e fotografias. Quanto aos instrumentos, foram utilizados: aparelho celular para fazer os registros fotográficos, um gravador de áudio para registrar as falas das crianças e um Diário de Campo.

A Coordenação Regional de Ensino (CRE) escolhida²³ foi de uma Região Administrativa localizada aproximadamente a 35 km do centro de Brasília, Distrito Federal, selecionada por ser a cidade onde passei anos da minha infância, onde iniciei e concluí o Ensino Fundamental, em instituições da rede pública de ensino do DF, assim como onde atuei como professora efetiva e resido. Portanto, desenvolver uma pesquisa neste cenário teve um valor importante tanto pessoal quanto profissional. Os cenários de pesquisa foram os dois (2) Centros de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para embasar a discussão que perpassa todo este estudo e discorrer sobre a análise, foi escolhida a técnica triangulação de pesquisa, pautando-se na análise de conteúdo categorial da Bardin (2021) para fundamentar o método.

Com o intuito de investigar se existe produção científica e quais são as que abordam ou se aproximam do objeto desta pesquisa, foi realizado um levantamento em quatro plataformas de acesso a estudos científicos: Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE/UnB); no

²³ O nome da Região Administrativa escolhida não foi mencionado nesta dissertação para manter o sigilo das instituições e sujeitos que participaram da pesquisa.

portal de periódicos da Capes, na *Electronic Library Online* (SciELO); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RI/UnB). As buscas foram realizadas no período que compreende os dias 10 a 20 do mês de junho de 2022. As palavras-chave utilizadas foram: Educação Infantil, práticas docentes, práticas inclusivas e Síndrome de Down. Demarca-se que, com o intuito de incluir especificadamente as práticas docentes, foi feita uma nova busca de dados no dia 15 de fevereiro de 2023.

Tendo a intenção de encontrar estudos para compreender o que estava sendo pesquisado sobre a temática, no primeiro momento, o foco do levantamento foi a análise do título dos estudos, com a verificação da existência das palavras e expressões demarcadas. Encontrada essa relação com o objeto da pesquisa, o segundo movimento envolveu a leitura do resumo desses estudos. Quando no resumo era encontrado a pertinência de contribuição para a discussão empreendida neste estudo, foi realizada a leitura na íntegra para compor a discussão proposta nesta pesquisa. Os resultados das buscas foram:

Quadro 1 - Levantamento em bases de dados científicos.

	Biblioteca Central da UNB - BCE, na base de dados de portal de periódicos da Capes	Electronic Library Online – SciELO	Biblioteca de Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD	RIUnB - Repositório Institucional
Educação Infantil	24.228 Resultados	1.740 Resultados	7.416 Resultados	990
Práticas docentes	20.633 Resultados	1067 Resultados	16.380	1520 resultados
Práticas inclusivas	42.071 Resultados	98 Resultados	2.574 Resultados	495 resultados
Síndrome de Down	6.064 Resultados	798 Resultados	779 Resultados	81 resultados
Educação Infantil; Práticas docentes.	927 Resultados	1 Resultado	1284 Resultados	407 resultados
Educação Infantil; Práticas docentes; Práticas inclusivas.	49 resultados	não foram encontrados resultados.	67 Resultados	157 resultados
Educação Infantil;	10 Resultados	não foram encontrados resultados.	4 resultados	7 resultados

Práticas docentes; Práticas inclusivas; Síndrome de Down.				
Análise por assunto, com abordagem dentro do objeto da pesquisa.	1 artigo: Cruz; Barros; Barreto (2018); 1 artigo: Oliveira e Araújo (2019).	não foram encontrados resultados.	1 tese: Luiz (2011); 1 dissertação: Veiga (2018).	Nenhum estudo abordou especificadamente o objeto da pesquisa.

Fonte: BCE/UnB, SCIELO, BDTD, RIUnB. Elaborado pela autora (2023).

Conforme o resultado das buscas apresentado no quadro anterior, apesar da existência de muitos trabalhos, aproximadamente 129.842 (cento e vinte e nove mil oitocentos e quarenta e dois), sendo todos importantes para este estudo, mas, com o refinamento para atender o escopo desta pesquisa que foi Educação Infantil, práticas docentes, práticas inclusivas e Síndrome de Down, foi possível encontrar 21 (vinte e um), destes, apenas 4 (quatro) atenderam ao objetivo da busca, que permitiram um diálogo mais próximo com a discussão aqui empreendida: o de Oliveira e Araújo (2019), o de Cruz; Barros e Barreto (2018), o de Veiga (2018) e o de Luiz (2011). Demarca-se que no processo de buscas não foram encontrados estudos compreendendo o escopo desta pesquisa no âmbito do Distrito Federal.

Cruz, Barros e Barreto (2018)²⁴ discutem sobre a inclusão escolar de crianças Down, com o intuito de identificar os aspectos legais e como acontece a mediação docente no processo de inclusão. O resultado aponta que há um aumento do número de matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial (EE), entretanto, coexiste a demanda de capacitação profissional dos professores. O estudo indica ainda que existem professores que apresentam resistências aos princípios da inclusão escolar, o que acarreta em práticas que estigmatizam.

Oliveira e Araújo (2019) analisam situações de mediação e práticas pedagógicas que interferiram de maneira positiva junto ao acesso curricular e a interação de um criança Down. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EI), em São Paulo. Foram sujeitos da pesquisa: uma turma de pré-escola, a professora, a cuidadora e uma criança Down²⁵. Os resultados revelam que o fator qualidade das mediações entre professor e criança foram diretamente responsáveis pela efetiva participação da criança Down nas práticas

²⁴ O estudo de Cruz, Barros e Barreto (2018) não mencionou especificadamente quanto a natureza adotada, sendo possível inferir que foi um estudo bibliográfico.

²⁵ No estudo referido não foi mencionado o ano em que foi realizada a pesquisa.

pedagógicas exitosas no contexto da EI, concluindo que a qualidade da interação foi o principal responsável pela promoção da participação das crianças Down.

O estudo de Veiga (2018) investiga os aspectos importantes das práticas docentes para aprendizagem de crianças Down na EI. A pesquisa foi realizada em dois Centros de Educação Infantil situados na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Foram sujeitos do estudo 4 (quatro) professoras em atuação em turmas com crianças Down matriculadas no ano de 2016. Quanto aos resultados, um dos pontos levantados que mobilizaram e ajudaram a pensar aspectos desta dissertação, são relativos a dúvidas e dificuldades docentes no trabalho inclusivo com crianças Down, além de questões como falta de preparo teórico, defasagem no processo de formação inicial e desinteresse frente aos desafios em suas práticas em turmas com crianças com a síndrome matriculadas. Outro aspecto levantado no referido estudo foi a efetivação da inclusão no Ensino Regular, que de acordo com o estudo, está longe de ser ideal, mas continua sendo um caminho trilhado. A pesquisa concluiu que um dos principais aspectos que dificultaram a efetivação da inclusão e da aprendizagem foi a falta de preparo teórico do professor, assim como desinteresse pela temática até serem confrontados com a realidade de uma criança incluída em sua turma.

O trabalho de Luiz (2011), apesar de ser uma pesquisa cuja a linha não é da área da educação, no qual a autora atuou como fonoaudióloga de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, permitiu refletir sobre sua análise das experiências de professores no processo de inclusão escolar de crianças Down na EI, uma vez que analisa as experiências de professoras da Educação Infantil no processo de inclusão escolar de crianças Down. Foram sujeitos do estudo 10 (dez) professoras da EI do sistema de ensino municipal de Araraquara, São Paulo, no ano de 2012. Quanto aos resultados, revelaram que, para os participantes da pesquisa, na prática, a inclusão não está acontecendo como concebida teoricamente, funcionando como mecanismo de exclusão, e que para reverter esse quadro é necessário mais que uma sólida formação para os professores ou investimentos em recursos, e destaca o desafio emocional em enfrentar cada novo ano escolar. A pesquisa conclui enfatizando que urge uma mudança de paradigma, aliado a valorização profissional do professor sem desconsiderar as necessidades específicas da criança Down (CD).

O que o levantamento permitiu identificar é que existe um número considerável de estudos que têm se atentado para as especificidades do trabalho na Educação Infantil (EI), para as práticas docentes inclusivas e para discutir a Síndrome de Down (SD), seja na relação com a criança pequena da primeira etapa ou em outras etapas de ensino. Todavia, quando o foco se direciona para o entendimento de como as práticas docentes com crianças Down (CD) têm se

configurado na EI, considerando como delimitação espacial Brasília, identifica-se um lapso de investimento de pesquisas nessa direção, pelo menos nos últimos dez anos. Essa constatação permite indicar a pertinência desta dissertação.

Feita essa primeira exposição introdutória, informa-se que, nesta pesquisa, optou-se pela divisão em (5) cinco capítulos, mais a introdução, considerações finais, referências, apêndices e anexos. Como referencial teórico, a presente pesquisa apoiou-se em Faria e Finco (2011), Edward, Gandini e Forman (2016), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Pueschel (1993), Voivodic (2007), Skliar (2003), dentre outros.

Quanto aos conceitos basilares da pesquisa, a corrente teórica filiada foi a *Pedagogia da Diferença*²⁶. Por práticas docentes inclusivas, entende-se como um conjunto de ações em que o professor e a professora reflita sobre a própria prática, e que haja com intencionalidade educativa, de maneira a promover ações pedagógicas que acolhe e respeite as diferenças de cada criança e suas infâncias plurais. O sujeito Down, nessa pesquisa, foi concebido como uma criança como outra qualquer, com especificidades singulares e que tem, frutos da condição genética, características e tempos próprios de aprendizagem. A concepção de Educação Infantil adotada foi uma educação em que a criança seja acolhida e valorizada em espaços de educar e cuidar que valorizam a escuta sensível, a participação, o protagonismo, as diferentes linguagens e o respeito a cada criança, seus interesses, necessidades e tempos de aprendizagem. E, quanto à formação docente, entende-se como uma formação que contemple aproximação teórica e prática sólida com as especificidades do campo da Educação Infantil, como um espaço democrático aberto a diferença e as crianças únicas, reais e que não se repetem.

No primeiro capítulo, *Os caminhos metodológicos percorridos*, apresento o caminho metodológico trilhado. Caracterizo a pesquisa quanto a abordagem, a natureza, aos objetivos, aos procedimentos, técnicas de coleta de dados e como foi operacionalizada a análise dos documentos, os cenários, os sujeitos, da observação *in loco* das práticas docentes, a apresentação do perfil dos professores que participaram da pesquisa por meio dos questionários e a constituição das categorias de análise.

O segundo capítulo, *A especificidade de uma síndrome: história, sistema de educação, inclusão e crianças e infância como foco*, trata da constituição histórica de processos, políticas

²⁶ A *Pedagogia da Diferença* abordada nesta dissertação foi ancorada no pensamento de Skliar (2003), que problematiza e questiona o outro, a pessoa com deficiência, documentos públicos, políticas públicas voltados para a inclusão escolar. Diferentemente, como é de conhecimento das comunidades científicas, de Montoan (2015), que ao se referir a referida abordagem a concebe de maneira distinta. Mas reitera-se que essa pesquisa segue a perspectiva de Skliar (2003), além de Lunardi (2004) que diferencia e questiona conceitos como diferença e diversidade, problematizados nesse estudo no Capítulo 2.

inclusivas e legislação quando se toma as crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica, considerando a construção social da criança Down e de suas infâncias e que, portanto, estão inseridas dentro da discussão de inclusão escolar.

O terceiro capítulo, denominado *Uma pedagogia da infância que inclui: formação inicial, desafios e práticas docente nas salas de referência*²⁷, caminha no sentido de fazer um triplo movimento entre formação docente, *Pedagogia da Infância* e da *Diferença* e práticas docentes. Nesse ínterim, considero as discussões teóricas relacionadas ao aumento do número de matrículas de crianças público alvo da Educação Especial no DF, analiso os excertos da última seleção efetivada por meio de concurso público para provimento de vagas para os cargos das carreiras do Magistério Público da SEEDF de 2022, e 4 (quatro) ementas de cursos de Pedagogia no Distrito Federal de 2022, com o objetivo de entender o perfil almejado e como acontece a formação inicial do professor para atuar na primeira etapa da Educação Básica. Abordo acerca dos desafios das práticas docentes com estudos da área, considero a especificidade do trabalho com as crianças pequenas plurais e uso discursos das professoras²⁸ que participaram desta pesquisa. Apresento, ainda, os pressupostos e o que se considera por uma *Pedagogia da Infância*, que inclui e que se atenta para as diferenças. A discussão considera os desdobramento do campo da Sociologia da infância²⁹ e da Pedagogia da Escuta e das Diferenças.

O quarto capítulo, por sua vez, está intitulado *Olhares e escuta, análise e discussão: a diferença nas práticas docentes e no lugar da criança Down*. Neste capítulo, apresento, a partir da constituição das categorias, que foram, o paradigma *educação para todos*, a *Pedagogia da Diferença* e os estudos sociais da infância, a análise dos dados empíricos produzidos nesta pesquisa, que foi: *Pelo olhar e pela escuta, o lugar da diferença no interior das práticas docentes*, em que pela observação *in loco*, no interior das práticas docentes, foram descritas as práticas e por intermédio da escuta às professoras, em respostas ao questionário, foram tecidas a configuração das práticas docentes e o lugar da criança Down nessas práticas. Os dados foram analisados e discutidos com o intuito de entender o que se denomina como diferença e os processos de diferenciação nas práticas docentes nas instituições pesquisadas.

²⁷ Sala de referência foi a nomenclatura adotada nesta dissertação empregada para caracterizar a sala ou o espaço físico onde as crianças da Educação Infantil são recebidas, onde guardam seus pertences, brincam, se socializam, dentre outras atividades, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

²⁸ Todas as professoras que participaram desta pesquisa se declararam do gênero feminino.

²⁹ É um campo em construção, chegou ao Brasil no início dos anos 2000. Concebe a criança como sujeito e a infância como categoria social geracional (VOLTARELLI, 2023).

O quinto capítulo tem por título: *Retratos do cotidiano na Educação Infantil: práticas docentes que incluem, crianças Down que exercem seu protagonismo* e constitui o produto técnico exigido no Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Universidade de Brasília. Como tal, consiste na elaboração e apresentação de um Dossiê com considerações e fotografias, em formato digital, com retratos feitos pela pesquisadora, extraídos das práticas docentes e dos contextos envolvidos na pesquisa, com considerações escritas pela pesquisadora acerca do lugar de protagonista da criança Down no contexto da Educação Infantil que se almeja, com revisitação ao conteúdo da revisão de literatura e da pesquisa documental desta dissertação e aos dados empíricos desta pesquisa, à luz da legislação³⁰.

O Dossiê, intitulado como: *Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: lugar protagonismo de crianças Down nas práticas docentes*, aqui comparece como a oferta de formação continuada, em serviço, como preceitua Mantoan (2015), sem certificação, e como um meio de devolutiva dos resultados alcançados a partir desta pesquisa, compilados por meio do produto técnico a ser ofertado e apresentado ao professor e à professora da Educação Básica que atua na Educação Infantil da (SEEDF), principalmente àquelas(es) docentes das unidades educativas envolvidas na pesquisa³¹. Apresento a ementa do Dossiê e o *layout* escolhido.

Por fim, as considerações finais foi denominada como: *Notas finais: considerando para não concluir*, onde faço um fechamento retomando o problema de pesquisa, considerando os caminhos percorridos para atingir os objetivos e abordando os aspectos mais relevantes da pesquisa.

³⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2018), Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e outros documentos normativos.

³¹ As preocupações éticas que envolvem uma pesquisa, estão sendo consideradas neste estudo, uma vez que se trabalha com relações humanas e sociais, de maneira a promover o respeito a ética, individuais e coletivos no processo de construção da pesquisa. O projeto desta pesquisa foi submetido, aceito e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), parecer número 5.634.291 (no Anexo 2 desta dissertação).

1. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o caminho metodológico trilhado nesta pesquisa, fruto de motivação acadêmica e profissional da pesquisadora, em especial pelos contornos e elos de amizade com *Leninha e Natan*, que entrelaçaram e justificaram o porquê da escolha de abordar os sujeitos Down, descrita na introdução desta dissertação.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de origem a novas interrogações (DESLANDES, 1994, 25-26).

Neste sentido, tornou-se necessário traçar um caminho para seguir cumprindo com rigor metodológico, esperado de uma pesquisa científica, e, de maneira metafórica, trilhar pelo espiral do ciclo desta pesquisa para responder ao problema de pesquisa erigido, que foi: qual o lugar das crianças Down nas práticas docentes da Educação Infantil?

No que concerne ao ciclo da pesquisa de campo, antes de adentrar ao *locus* de pesquisa, primeiramente, foi feito contato via e-mail com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), que certificou e encaminhou a autorização para realização da pesquisa para a Coordenação Regional de Ensino (CRE) escolhida, que apontou e fez o direcionamento para dois estabelecimentos de ensino que participaram deste estudo.

Os Centros de Educação Infantil (CEI-1) e (CEI-2), assim denominados para manter o sigilo das instituições, foram os escolhidos como *locus* de pesquisa. Demarca-se que a Região Administrativa (RA) selecionada tinha 2 (dois) Centros de Educação Infantil, onde foi possível a pesquisadora retornar a uma realidade vivenciada profissionalmente há 9 (nove) anos como professora em um desses estabelecimentos de educação. Retornar a uma instituição em que se teve a oportunidade de atuar anos atrás como professora implica em um duplo sentimento: alegria e expectativa do porvir³². Nas instituições escolhidas foram realizadas visitas para assinatura dos termos de aceite de participação na pesquisa junto à equipe gestora. O termo de aceite foi feito e assinado seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CEHS), parecer número 5.634.291.

³² Alegria em poder contribuir com um olhar científico para a pequena infância e a Educação Infantil, alicerce basilar da caminhada escolar de cada criança. A expectativa do porvir veio acompanhada de indagações e inquietações quanto a recepção pelo grupo de professores e gestão escolar, de rever colegas de profissão, das rotinas vivenciadas anteriormente e da preocupação com o não envolvimento emocional e, sobretudo da imparcialidade do olhar para aquela realidade não como professora, mas como pesquisadora.

Sob olhares atentos, tomando como referência a análise de conteúdo da Bardin (2021), na observação livre e escuta sensível as respostas dos questionários, o presente capítulo encontra-se dividido em dois itens discursivos: *Olhares e escuta: os caminhos metodológicos e Considerações iniciais do lócus e dos participantes da pesquisa.*

1.1 Olhares e escuta: os caminhos metodológicos

A abordagem escolhida para este estudo foi qualitativa. Segundo Creswell (2010), a abordagem qualitativa parte de um ambiente natural, ou seja, o problema investigado emana do campo e do local em que os participantes estão sendo investigados. A pesquisa é emergente, ou seja, nada é rígido, fechado, mas suscetível a mudanças e adequações para garantir a coerência do estudo. A pesquisadora faz a interpretação de tudo que enxerga, que ouve e compreende e essas interpretações englobando a carga histórica, o contexto, a visão de mundo, os valores individuais, permitindo a compreensão mais detalhada dos por menores, da subjetividade da complexidade e dos detalhes das informações.

Esta pesquisa teve como classificação a natureza aplicada; quanto aos objetivos é explicativa. Já no que se refere aos procedimentos, por sua vez, é bibliográfica, documental e de campo. Quanto ao procedimento bibliográfica, a revisão da literatura foi escolhida em razão de atender o objetivo geral e específicos almejados neste estudo, pois, conforme Deslandes (1994), compartilha com o leitor proposição de outros estudos da área e, relacionados ao objeto de pesquisa, dialoga com a literatura possibilitando abrir discussões, diálogos e ampliando estudos anteriores. O procedimento documental, conforme Junior (2021), caracteriza-se como uma metodologia de investigação no campo científico que tem como intuito examinar e compreender o conteúdo de documentos públicos para atingir os objetivos da pesquisa. No que tange ao procedimento pesquisa de campo, “o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento” (DESLANDES, 1994, p. 26).

A pesquisa de campo contou com as seguintes técnicas de coleta de dados: a observação livre, o questionário e fotografias. A observação livre foi realizada no Centro de Educação Infantil - 1 (CEI-1) e no Centro de Educação Infantil - 2 (CEI-2), em duas turmas destes estabelecimentos com crianças Down (CD) matriculadas. De acordo com Triviños (2019), a observação livre constitui um procedimento que privilegia a pesquisa qualitativa, na qual observar um fenômeno social não é simplesmente olhar, uma vez que observar é destacar um determinado evento social, em sua dimensão singular, atividades e significados no centro de uma realidade.

Quanto à definição da amostragem oriundas da técnica de coleta de dados supracitado, na observação, no intuito de responder ao problema de pesquisa e atingir o objetivo geral e específicos desta dissertação, optou-se em escolher os seguintes sujeitos: 2 (dois) professores e crianças Down³³, que foram 2 (duas) que participaram nos contextos circunscritos, além das demais vinte e oito crianças matriculadas em duas turmas de EI do CEI-1 e do CEI-2, totalizando 30 (trinta) crianças que participaram por meio da observação livre e registros fotográficos. Durante a pesquisa de campo, foram utilizados os seguintes instrumentos: aparelho celular para fazer os registros fotográficos, um gravador de áudios para registrar as falas das crianças e um Diário de Campo.

O procedimento de coleta de dados questionário semiestruturado (cujo modelos dos roteiros encontram-se nos Apêndices B, C e D desta pesquisa), foram enviados de maneira online, via Google Forms³⁴, endereçados a professoras e professores que atuaram na EI nas duas instituições escolares que aceitaram participar da pesquisa. Optou-se pelo questionário semiestruturado para caracterizar o perfil dos sujeitos de acordo com traços gerais, como idade, gênero, tempo de experiência profissional como professor na educação e na Educação Infantil, além de perguntas abertas que ajudaram a responder o problema de pesquisa. Trivinhões (2019) aponta que o pesquisador na pesquisa qualitativa apoia-se em técnicas e métodos que envolvem características *sui generis*, evidenciando a implicação própria do pesquisador e do sujeito que fornece informações.

Quanto à definição da amostragem para a técnica de coleta de dados acima referido, foram convidados 12 (doze) professores, sendo 6 (seis) de cada instituição, *locus* da pesquisa em atuação no anos de 2022, em turmas de Educação Infantil (EI) dos estabelecimentos envolvidos. Demarca-se que o número de participantes justificou-se pela estimativa de quantidade de dados organizado no levantamento, obtenção de amostra válida e representatividade quanto ao número de retorno destes questionários e a análise destes dados. Quanto à quantidade de questionários recebidos³⁵, destaca-se 9 (nove) questionário.

³³ Conforme informações da (SEEDF), constante no Anexo 1 desta dissertação, a quantidade de crianças Down matriculadas na Coordenação Regional de Ensino (CRE) escolhida foram 5 (cinco), mas foram encontradas 2 (duas). A hipótese é que as demais crianças Down estavam matriculadas em outras unidades de ensino que atendem Educação infantil da Região Administrativa.

³⁴ A estratégia de envio *online* dos questionários pela plataforma *Google Forms*, justificou-se pela ainda vigência do contexto pandêmico aliada a um mecanismo que ficou mais acessível e usual na vivência da Pandemia do Covid-19, mas reconhece-se a limitação desta maneira de coletar dados, podendo levar a respostas curtas ou superficiais. Em razão disso, esta técnica foi aliada a outras técnicas de coleta de dados como a observação direta e registros fotográficos para auxiliar no levantamento de dados.

³⁵ Demarca-se que o objetivo inicial foi enviar e receber 10 (dez) questionários, mas levando em conta que alguns destes professores poderiam não responder por razões diversas, como esquecimento ou falta de tempo, foram enviados 12 (doze) e recebidos 9 (nove), que constituíram a amostra válida.

As fotografias foram usadas com o intuito de entender a configuração de prática docente, bem como analisar o lugar da criança Down no interior das práticas. Segundo Piatti (2018), a leitura e análise de imagens paradas pode constituir um material rico em análise, ajudando na compreensão do objeto de pesquisa, percepções, sujeitos e lugares.

A análise foi feita ancorada na análise de conteúdo categorial da Bardin (2021). De acordo com a autora, a análise de conteúdo é designada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2021, p. 44).

Nesse sentido, frente à designação da análise de conteúdo descrita acima, o material obtido é rico em informações, trata-se de examinar as respostas, o que se busca na análise não são respostas autênticas, no caso do questionário (código linguístico), ou de ações no caso da observação e dos registros fotográficos como os gestos, as posturas, as manifestações, os objetos cotidianos (outros códigos semióticos), representativos de um grupo de pessoas sujeitos da pesquisa. A análise do conteúdo, acontece no tratamento da informação contida na mensagem, no interior da comunicação. A referida análise foi realizada seguindo os 3 (três) passos específicos: pré-análise, codificação e categorização (BARDIN, 2021).

O primeiro passo, a pré-análise, foi feita com a constituição do *corpus*³⁶. Constituíram o *corpus* da análise de conteúdo desta pesquisa os documentos públicos que se voltam para a primeira etapa da Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil 2014 (CMEBEI-2014) e Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil 2018 (CMDFEI-2018). Além desses documentos referidos, analisou-se também o edital n. 31, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), em 01/07/2022, (QUADRIX, 2022), do último concurso público para provimento de vagas para os cargos das carreiras do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal de 2022, quatro ementas de cursos de Pedagogia, sendo duas de universidades e duas de faculdades, os Projetos Político Pedagógico³⁷ (PPPs) das duas instituições que participaram

³⁶ A constituição do *corpus* consiste na reunião do conjunto de documentos a serem submetidos a análise de conteúdo (BARDIN, 2021).

³⁷ Os documentos referidos encontram-se acessível publicamente no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (DISTRITO FEDERAL, 2023b).

da pesquisa, os Diário de Campo 1 e 2 e o Formulário de Registro das Adequações Curriculares – Etapas e Modalidades da Educação Básica.

Além dos PPPs, passaram pelo processo de pré-análise³⁸ o conteúdo das anotações feitas no Diário de Campo durante o período de observação, além dos registros fotográficos feitos pela pesquisadora no momento de observação e os questionários. Sobre os questionários, após o recebimento online pelo *Google Forms*, foram transcritos e preparados para serem lançados no *software ATLAS. TI*³⁹.

O segundo passo, a codificação, tomou como referência a análise de conteúdo categorial da Bardin (2021), que aponta a necessidade do rigor científico e sistemático para a análise dos dados. Assim, lançou-se mão do *corpus* da pesquisa, descrito anteriormente, e iniciou-se a fase de codificação da análise dedutiva⁴⁰ dos dados. Na fase da codificação, foi feito o recorte, a seleção de trechos dos documentos e das imagens, que ajudaram a responder o problema de pesquisa. A regra de recorte e seleção das unidades de registros (os códigos) foi feita por temas, levando em conta o custo e a pertinência para responder o problema de pesquisa e considerando a regra de enumeração e a recorrência aparição destes códigos ao longo desta dissertação, operacionalizado e materializado ao longo dos capítulos subsequentes, considerando o objetivo de cada um.

O terceiro passo foi a categorização, tomando como referência a análise de conteúdo categorial, em que os códigos foram transformados em categorias, a partir da codificação dedutiva *a priori* (BARDIN, 2021). O processo de transformar os códigos em categorias partiu da revisão da literatura e dos dados empíricos levantados. O critério de organização da categorização foi por temas e significados, estabelecimento de relações das mensagens com pertinência, objetividade, fidelidade. O processo da categorização possibilitou emanar inferências que reforçaram os códigos descritos na revisão da literatura, mas acrescentou sutilezas singulares dos dados empíricos ao âmbito científico acerca do lugar das crianças Down circunscritas nesta pesquisa. A constituição das categorias, a partir dos códigos, criadas *a priori*, foram: o paradigma *educação para todos*, a *Pedagogia da Diferença* e os estudos sociais da infância.

³⁸ Na fase da pré-análise foi realizada a leitura, exploração dos dados, aproximação com o *corpus* da pesquisa: os documentos que se voltam para a primeira etapa da Educação Básica, os PPPs, questionários, Diário de Campo e fotografias, onde foram organizados, identificados com data, sujeitos, local da pesquisa e demais particularidades (BARDIN, 2021).

³⁹ O *software ATLAS.TI* constitui uma ferramenta assistida por computador de gerenciamento de dados qualitativos.

⁴⁰ Dedutiva justifica-se porque foi possível encontrar na revisão da literatura respostas para o problema da pesquisa levantado.

1.2 Considerações iniciais do *locus* e dos participantes da pesquisa

Tomando como base o aceite pela equipe gestora dos Centros de Educação Infantil, o (CEI-1) e o (CEI-2), que constituíram o *locus* desta pesquisa, os procedimentos adotados para início da coleta de dados, foram realizadas em 3 fases: Fase 1 - Entrar em contato com cada instituição escolar, o CEI-1 e o CEI-2; Fase 2 - Envio de questionário para os professores das instituições envolvidas na pesquisa; Fase 3 - Observação livre e registros escritos em Diário de Campo-1 do CEI-1 e Diário de Campo-2 do CEI-2 e de fotografias das práticas docentes realizadas nos dois contextos escolar.

A pesquisadora reuniu-se com os professores e professoras dos dois estabelecimentos de ensino envolvidos na pesquisa. Após o aceite pela equipe diretiva, explicou o objetivo da pesquisa, como seria realizada. Na ocasião também foi feito o convite e a escolha dos docentes que participaram da pesquisa por meio da técnica de coleta de dados, respeitando o livre desejo dos participantes. O critério para escolha das(os) professoras(es) foi: estar em atuação na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil que participaram da pesquisa no ano de 2022. Cada docente recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se no (Apêndice A) desta pesquisa, o qual fora assinado tendo-se ciência da participação na pesquisa e dos riscos, inclusive de contaminação pela Covid-19⁴¹.

Neste primeiro contato com os professores, juntamente com a equipe diretiva de cada um dos Centros de Educação Infantil, o CEI-1 e o CEI-2, foram escolhidas as 2 (duas) turmas e os 2 (dois) professores, que participaram da pesquisa por meio da técnica de coleta de dados observação livre. O critério para a escolha das turmas a serem observadas foi: turmas com crianças Down matriculadas nos Centros de Educação Infantil 1 e 2 que participaram da pesquisa.

O convite para participação da pesquisa para as crianças das turmas escolhidas foi realizado de maneira oral, com leitura do TCLE e do Termo de Autorização para o uso de Voz e Imagem para fins de Pesquisa, explicação do que é o um pesquisador, o objetivo e a função da presente pesquisa e a assinatura dos pais ou responsáveis, além do consentimento da participação das crianças que registraram usando a assinatura como desejaram, alguns fizeram desenhos, outros escreveram o nome, seguindo a ética na pesquisa com crianças, conforme preceitua Fernandes (2016a) e Gaiva (2009).

⁴¹ No dia 30 dias de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto do novo coronavírus, de emergência de saúde pública internacional (BRASIL, 2020).

Na conversa inicial com as crianças, ao ser abordado acerca do que eles achavam que a pesquisadora estava fazendo ali na sala de referência deles, e ao perguntar o que o era um pesquisador, algumas das respostas das crianças foram: “*É o Google; É quem procura alguma coisa*”⁴², (CRIANÇAS, CEI-1 e CEI-2, OUT./NOV. 2022). Frente a essas respostas, é interessante refletir nas relações que as crianças fazem a partir da imersão na sociedade e a relação com as tecnologias. Reitera-se que a participação das crianças foi realizada por meio do esclarecimento e aceite de participar da pesquisa por intermédio da observação *in loco* e dos registros fotográficos.

Os materiais e os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram: aparelho celular para fazer os registros fotográfico, um gravador de áudio para registrar as falas das crianças, um Diário de Campo, que consistiu em um bloco de anotações, questionários no *Google Forms*, canetas, notebook e o *software ATLAS. Ti*, para pré-análise, codificação, categorização e análise dos dados.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com orientações gerais sobre a pesquisa, a ciência dos riscos, do sigilo das identidades dos sujeitos participantes, a fim de preservarmos a imagem pública dos participantes. “Em uma era em que crescentemente se tem vindo a reconhecer a criança enquanto ator social e a sua competência para participar na pesquisa, estamos também a assistir a um crescente interesse à volta das questões éticas que envolvem a pesquisa” (FERNANDES, 2016a, p. 775).

Faz-se pertinente destacar que a discussão sobre a ética na pesquisa com crianças é recente, assim como o reconhecimento da criança como ator social. Foi necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico para depois confrontar a crescente complexidade e ambiguidades da infância como fenômeno contemporâneo, instável e passível de ser estudado em si mesmo. A discussão sobre a ética na pesquisa com crianças não tinha visibilidade, essa realidade começou a ser alterada com o registro de mudanças no paradigma do que se compreende acerca das crianças e das infâncias, lançando mãos de renovação de bases ético-metodológico nas relações com a investigação científica com crianças. Os primeiros textos com preocupação com a ética na pesquisa com crianças datam de meados da década de 1990 (FERNANDES, 2016a).

Ainda conforme Fernandes (2016a), a discussão da ética na pesquisa com crianças foi se intensificando. Até então era fundamentada em dois argumentos: o primeiro, na crença de que os dados obtidos nas pesquisas com crianças não eram confiáveis e o segundo, por sua vez,

⁴² Como abordado anteriormente sobre o uso do *itálico*, as falas dos sujeitos participantes desta pesquisa encontram-se entre aspas.

o olhar sustentado de que as crianças não deveriam participar das pesquisas em razão de sua fragilidade ou vulnerabilidade e a possibilidade de serem exploradas por pesquisadores, argumentos que contribuíram para invisibilizar os contributos das crianças nas investigações.

1.2.1 Caracterização do *locus* da pesquisa e perfil das professoras que responderam ao questionário

Inicialmente, para viabilizar essa fase da pesquisa, foi necessário conhecer e situar o *locus* e os sujeitos quanto ao contexto histórico e social, caminhando do particular para o geral. Para isso, antes da observação em campo, foi realizada leitura dos Projetos Político Pedagógico (PPP) das duas instituições de Educação Infantil (EI), apoiados na análise de conteúdo categorial da Bardin (2021), com ênfase em aspectos que ajudaram a entender de maneira geral e auxiliaram nas reflexões e inferências do contexto circunscrito das instituições e a responder o problema de pesquisa.

Os dois estabelecimentos de ensino possuíam esse documento estruturado e acessível publicamente por meio do endereço eletrônico do site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Reitera-se que foram utilizadas siglas para caracterizar as duas instituições escolares: (CEI-1) (Centro de Educação Infantil-1) e (CEI-2) (Centro de Educação Infantil-2). O quadro abaixo compila os dados característicos do *locus* desta pesquisa.

Quadro 2 - Caraterização do *locus* da pesquisa.

	CEI-1	CEI-2
Seguimento de atuação	1º e 2º período da Educação Infantil	1º e 2º período da Educação Infantil
Ano de inauguração	2013	1993
Número de crianças matriculadas	590	Não constou
Número de crianças matriculadas do público alvo da Educação Especial	9	Não constou
Número de crianças Down matriculadas	1	Não constou

Fonte: Projetos Político Pedagógica das instituições CEI-1 e CEI-2. Elaborado pela autora (2023).

Conforme os dados do quadro acima, as duas instituições atenderam crianças da pré-escola, primeiro e segundo período da Educação Infantil (EI), crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição CEI-1, o PPP-1, do ano de 2022, o espaço físico foi inaugurado em 2013 e atendia crianças no programa de Educação Integral, em tempo integral. Somente no ano de 2016 que a instituição escolar passou a funcionar como estabelecimento de Educação Infantil (EI). Quanto à constituição histórica, o

CEI-2, conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição, PPP-2, foi criado em 1993 como Escola Classe de atendimento de crianças do Ensino Fundamental I e, somente no ano de 2005, passou a atender exclusivamente crianças da EI (DISTRITO FEDERAL, 2022d).

A instituição CEI-1 atendeu no ano de 2022 aproximadamente 590 (quinhentos e noventa) crianças. Crianças do público alvo da Educação Especial foram 9 (nove) e Down, 1 (uma). No CEI-2, a informação do quantitativo total de crianças matriculadas não constou expressa no documento PPP da instituição, mas o número de crianças matriculadas do público alvo da Educação Especial foram 21⁴³ (vinte e um), PPP-1; PPP-2 (DISTRITO FEDERAL, 2022d).

Os PPPs das duas instituições relembrou o contexto atípico oriundo da Covid-19 que resultou na suspensão de aulas e a implementação do ensino remoto em toda rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), mas, reiteraram as atividades voltaram ao modo presencial pelo Decreto⁴⁴ nº 14.849, de 27 de fevereiro de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Os dados para caracterização do perfil dos professores que participaram da pesquisa foram levantados por meio da técnica de coleta de dados - questionário - e apresentadas no quadro abaixo. Cada professor que participou foi identificado por um nome fictício. O critério de escolha dos nomes foi a ordem sequencial das letras do alfabeto, com o intuito de preservar a identidade e o sigilo das informações obtidas no momento de pré-análise, codificação, categorização e análise dos dados. Reitera-se que todas as professoras se declararam do gênero feminino, portanto, nomes denominados femininos foram compilados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Caracterização do perfil das professoras que participaram do questionário.

Identificação Idade formação e atuação	Experiência na educação	Experiência na EI	Experiência na instituição pesquisada	Crianças matriculadas	Criança com NEE matriculada
Amália 41 a 50 anos Graduação em Pedagogia e Pós-graduação (<i>stricto sensu</i> em educação) 2º período	21 a 25 anos	16 a 20 anos	CEI-1 6 a 9 anos	26	Não
Bernadete 31 a 40 anos	6 a 10 anos	até 5 anos	CEI-1 até 5 anos	25	Não

⁴³ Na visita a instituição foi possível verificar junto a equipe gestora que dentre as 21 (vinte e uma) crianças público alvo da Educação Especial, tinha 1 (uma) criança Down matriculada, que participou da pesquisa.

⁴⁴ Decreto Nº 14.849, de 27 de fevereiro de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Graduação em Pedagogia e Pós-graduação (<i>lato sensu</i> em educação) 2º período					
Cásia 20 a 30 anos Graduação em Pedagogia 1º período	até 5 anos	até 5 anos	CEI-1 até 5 anos	16	(1)Paralisia cerebral e autismo; (1)Síndrome de Down.
Diana 20 a 30 anos Graduação em Pedagogia 1º período	até 5 anos	até 5 anos	CEI-1 até 5 anos	16	(2)Transtorno do Aspecto Autista (TEA).
Eva 31 a 40 anos Graduação em Pedagogia 1º período	6 a 10 anos	6 a 10 anos	CEI-1 até 5 anos	27	(1)Hipótese de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade TDAH.
Fátima 41 a 50 anos Graduação em Pedagogia e Pós-graduação (<i>lato sensu</i> em educação) 1º período	até 5 anos	CEI-2 até 5 anos	CEI-2 até 5 anos	17	Não
Gardênia 41 a 50 anos Graduação em Pedagogia e Pós-graduação (<i>lato sensu</i> em educação) 1º período	11 a 15 anos	CEI-2 até 5 anos	CEI-2 até 5 anos	14	Não
Helena 31 a 40 anos Graduação em Pedagogia e Pós-graduação (<i>lato sensu</i> em educação) 2º período	11 a 15 anos	CEI-2 11 a 15 anos	CEI-2 11 a 15 anos	19	Não
Isa 20 a 30 anos Graduação em Pedagogia 2º período	até 5 anos	CEI-2 até 5 anos	CEI-2 até 5 anos	15	Não

Fonte: Questionários (CEI-1) e (CEI-2), out./nov. 2022. Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar o Quadro 3, constata-se que quanto à experiência na área da educação, 44% das professoras participantes do estudo informaram que tem como experiência até 5 anos, seguidos de 2 (duas) professoras, 22%, declararam que possuem de 6 (seis) a 10 (dez) anos; 2 (duas) professoras possuem de 11 (onze) a 15 (quinze) anos, 22%, e 1 (uma) professora, aproximadamente 11%, possui de 21 (vinte e um) a 25 (vinte e cinco) anos de atuação na educação.

Frente a este panorama, uma inquietação: apenas duas professoras com mais anos de experiência em educação atuaram em atividade na EI. Mas o porquê da maioria com menos experiência atuarem com crianças pequenas? Terá esta constatação uma relação com a especificidade e os desafios do trabalho educativo em instituições de Educação Infantil que se caracteriza por educar e cuidar? A especificidade do trabalho educativo em EI será abordada mais especificadamente no Capítulo 3 desta pesquisa.

Quanto à experiência especificadamente na Educação Infantil (EI), os dados do quadro 3 apontaram que a maioria, 6 (seis) professoras, informaram possuir até 5 (cinco) anos de experiência na EI, totalizando 66%; 1 (uma) professora, cerca de 11%, de 6 (seis) a 10 (dez) anos, e 1 (uma) professora, proximamente 11%, possui de 11 (onze) a 15 (quinze) anos e 1 (uma) professora, 11%, possui de 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) anos de atuação na Educação Infantil.

O que chamou atenção frente aos dados supra referidos foi o da professora Amália, com uma significativa experiência profissional em educação - praticamente quase todo o período dedicado a EI. O que levou a referida professora a permanecer anos trabalhando e se dedicando à educação de crianças pequenas da EI? A hipótese é a de que, em razão de possuir formação acadêmica em nível de Mestrado, como constou no Quadro 3, pode ter relação com a EI o que justificaria esta escolha. Acerca dessa temática, no Capítulo 2 será abordado aspectos com a formação docente.

Os dados do Quadro 3 constataram que, predominantemente, as professoras informaram que atuam na instituição envolvida na pesquisa em um período de até 5 anos, totalizando 77%. 1 (uma) professora, 11%, atua de 6 (seis) a 9 (nove) anos e 1 (uma) outra docente, 11%, atua há cerca de 11 (onze) a 15 (quinze) anos. Quanto ao período da Educação Infantil, as professoras, também em sua maioria, informaram que atuam em turmas de 1º período, totalizando 55% dos participantes, e o restante, 44%, no 2º período.

Diante desses dados, algumas indagações surgiram, a saber: o que justificou a maioria das professoras atuarem até 5 anos em atividade nas instituições escolhidas? Será uma rotatividade a ponto de passarem por experiências naquele contexto e buscarem novos desafios

ou não adaptação à rotina e à especificidade da EI? Terá uma relação com a faixa etária, das cinco professoras até 5 anos na instituição pesquisada, quatro tinham de 20 a 31 anos, sendo as mais jovens no requisito idade?

Os dados revelam ainda que a quantidade de crianças matriculadas nas turmas das instituições variou de 14 (catorze) a 27 (vinte e sete) crianças em cada turma. Quanto à presença de criança Down matriculadas, dentre os professores que participaram do questionário, foi possível encontrar apenas 1 (uma) criança. Além da criança Down (CD), outras crianças público alvo da Educação Especial encontraram-se matriculadas nas turmas dos professores entrevistados, além de 1 (uma) criança sem laudo médico, com hipótese de Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Estes dados revelaram que uma das professoras observadas não respondeu ao questionário, uma vez que as duas foram convidadas e aceitaram responder ao questionário e os resultados apontam apenas uma criança Down. A hipótese é de que inquietações e expectativas em receber uma pesquisadora e o confronto da autonomia docente, ao ter sua prática descortinada, como tece Contreras (2002), abordado no próximo tópico deste capítulo, pode ter influenciado a não resposta.

As professoras Cásia, Diana, Eva, da instituição CEI-1, e Fátima, da instituição CEI-2, que participaram da coleta de dados por meio do questionário, tiveram turmas com perfil de inclusão. Na maioria das turmas, as professoras tinham até 5 anos de experiência. Mas o que levou essas professoras a escolherem turmas com este perfil? Será que essa escolha foi intencional⁴⁵?

Tonou-se possível constatar, por meio das respostas das professoras ao questionário, que o número de crianças matriculadas teve relação com a quantidade de crianças público alvo da Educação Especial. Nas turmas onde há crianças com deficiência há uma redução do número de crianças matriculadas, com exceção das turmas da professora Gardênia e turma da professora Isa, nas quais há poucas crianças matriculadas em relação as demais turmas e nenhuma com NEE.

⁴⁵ O procedimento de escolha de turmas é regido por circular e portarias da (SEEDF), divulgadas aos servidores com datas e etapas previstas. Os critérios de escolha de turma obedecem ordem de classificação do professor efetivo. Estes critérios foram a soma de dados pessoais, cursos realizados, onde são registrados anualmente e divulgados em lista classificatória de cada instituição escolar. A escolha de turma é feita por ordem de classificação, (da maior para a menor pontuação). Assim, são os professores efetivos, mais antigos ou com mais tempo de atuação profissional e com mais cursos de especialização apresentados os primeiros a escolher. Os professores em regime de Contrato Temporário somente escolhem após os efetivos se houver carências remanescentes, ou aberturas de carências ao longo do ano, por afastamentos legais de professores (DISTRITO FEDERAL, 2022c).

Quanto à redução do número de matrículas das turmas com crianças com deficiência, esta justifica-se pela caracterização da turma: integração inversa⁴⁶. Este dado ajuda a entender o parâmetro adotado pela SEEDF na organização das turmas de EI (DISTRITO FEDERAL, 2022a). Em relação as duas turmas em que há um número de matrículas menor e não tem criança público alvo da Educação Especial, a hipótese é que não houve demanda.

Conforme a Estratégia de Matrícula de 2022 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no que tange à pré-escola⁴⁷, as turmas devem ter no mínimo de 24 (vinte e quatro) e o máximo de 30 (trinta) crianças matriculadas, o que justificou o número reduzido de crianças, como contou no Quadro 3, por configurar turma de integração inversa, em que o número total de crianças sem deficiência diminui para atender crianças do público alvo da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2022c).

Frente ao quadro, inúmeras foram os questionamentos e inquietações tecidas, todavia, muitas ainda irão surgir no percurso desta pesquisa, algumas questões aqui levantadas podem não ser respondidas nesta dissertação, visto que o campo é vasto, abrindo abertura para continuação do estudo.

Tendo como referência a revisão da literatura e o levantamento de dados para responder ao problema de pesquisa, a validação da pesquisa foi por meio da técnica da triangulação na coleta de dados, que, de acordo com Trivínõs (2019), tem o objetivo de abranger o máximo possível de aspectos, como ampliação na descrição e compreensão do estudo, com o uso de diferentes tipos e fontes de dados públicos, como fonte primária de dados, a revisão da literatura, fonte secundária de dados, a observação livre em campo e o questionário.

A triangulação de dados, de acordo com o referido autor, possibilita compreender um fenômeno social de maneira ampla, com significados, raízes e vinculações sociais e culturais. Assim, a coleta de dados e a análise dos dados se retroalimentam no tríptico: descrição, explicação e compreensão, com o intuito de discorrer sobre a análise operacionalizada durante todo o ciclo e processo da pesquisa acerca de analisar o lugar da criança Down nas práticas docentes na EI.

⁴⁶ Turma de inclusão inversa, é uma turma reduzida no número total de matrículas constituída por crianças com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista, sendo a maioria do número de matrículas de crianças sem deficiência (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

⁴⁷ Público alvo desta pesquisa, por ter sido realizada em Centros de Educação Infantil e por atender crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

1.2.2 Caracterização das turmas e perfil das professoras e das crianças Down observadas

Com base no instrumento de coleta de dados observação livre, extraídos em conversa inicial com as duas professoras das turmas observadas, como já mencionado anteriormente, que se declararam do gênero feminino, registradas em Diário de Campo, foi possível caracterizar quanto ao aceite em participar da pesquisa e obter algumas informações que ajudaram a levantar inferências frente ao problema de pesquisa erigido. As duas professoras foram identificadas com nomes fictícios. O critério para escolha dos nomes foi a continuação da ordem sequencial utilizada anteriormente, portanto, nomes com as iniciais com as letras J e K: Joana, do CEI-1 e Karina do CEI-2. Os dados abaixo ilustram os achados:

Quadro 4 - Caracterização das turmas observadas.

	Caracterização da turma da professora Joana do CEI-1	Caracterização da turma da professora Karina do CEI-2
Características da turma	Integração inversa. 1º período da EI.	Integração inversa. 2º período da EI.
Quantidade de crianças matriculadas	16 (dezesesseis) crianças matriculadas.	14 (catorze) crianças matriculadas.
Quantidade de crianças matriculadas do público alvo da Educação Especial	02 (duas) crianças com NEE.	02 (duas) crianças com NEE.
Quantidade de crianças Down matriculadas	01 (uma) criança Down	01 (uma) criança Down.
Monitora Social Voluntária ⁴⁸ .	01 (uma) Monitora Social Voluntária.	01 (uma) Monitora Social Voluntária.

Fonte: Diário de Campo, CEI-1 e CEI-2. Elaborado pela pesquisadora (2023).

Com base nos dados extraídos da observação *in loco*, ambas as turmas, das professoras Joana e da professora Karina, caracterizaram-se como turmas de inclusão inversa. O número de crianças matriculadas foi de 14 (catorze) e 16 (dezesesseis) crianças, respectivamente. De acordo

⁴⁸ A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, estabeleceu o programa de Educador Social Voluntário, de natureza voluntária, de caráter complementar, sem vínculo empregatício com a SEEDF, cuja finalidade é, dentre outras, auxiliar estudantes com NEE e ou público alvo da Educação Especial no exercício de atividades diárias referentes a alimentação, locomoção e higienização. Instituído pela Portaria N° 63, de 27 de janeiro de 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2023a).

com os dados, as duas turmas teve mais de uma criança do público alvo da Educação Especial, sendo duas crianças Down, uma de cada turma matriculada. Cada turma contou com uma Educadora Social Voluntária que auxiliam as crianças com NEE nas atividades de vida diária e autônoma.

As crianças Down foram identificadas nesta pesquisa com nomes fictícios. Não foi possível abordagem de gênero com as crianças que participaram, pois esse não era um dos objetivos desta pesquisa. Verificou-se que foram identificados nos documentos da instituição como estudantes e o nome do Registro Geral de nascimento. O critério para escolha dos nomes fictícios foi seguir a ordem sequencial do alfabeto iniciada anteriormente com as professoras, portanto, nomes iniciados com as letras L e M. Optou-se em escolher para a criança Down do CEI-1, o nome Lucas e, para a segunda criança Down, do CEI-2, Maria. Para identificar com nomes fictícios as outras duas crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), optou-se por seguir a referência sequencial empreendida das letras do alfabeto, logo, nomes com a inicial N e O. A criança com NEE do CEI-1 foi identificado na pesquisa como Nôa, enquanto a segunda criança com NEE, por sua vez, recebeu o nome de Olívia.

Quanto à caracterização das professoras que aceitaram participar da pesquisa com a técnica de coleta de dados observação livre, o Quadro 5 revela:

Quadro 5 - Caracterização das professoras que participaram da observação livre.

	Professora Joana do CEI-1	Professora Karina do CEI-2
Aceitação da pesquisa	Demonstrou boa aceitação da pesquisadora e da observação da turma no primeiro momento. Mas, durante o período observado, diariamente a professora Joana perguntou a pesquisadora se precisava mesmo observar todos os dias da semana. Em relação aos termos TCLE e autorização de uso de voz e imagem, a professora disse, em relação a assinatura das crianças: <i>“Eles são crianças, não conseguem assinar”</i> (DIÁRIO DE CAMPO-1, RELATO DA PROFESSORA JOANA, OUT. 2022).	No primeiro contato, a professora Karina disse: <i>“Não gosto de ser observada. Não gosto de ninguém na minha sala, se eu pudesse nem tinha Educadora Social Voluntária”,</i> você, (se referindo a pesquisadora) <i>vai ver como eu não vou conseguir seguir o planejamento e o quanto a criança com Síndrome de Down vai ficar inquieta”</i> ((DIÁRIO DE CAMPO-2, RELATO DA PROFESSORA KARINA, NOV. 2022). Quanto a assinatura do TCLE, e Termo de Autorização para o uso de Voz e Imagem paras fins de Pesquisa, afirmou: <i>“mas eles não sabem assinar”</i> ((DIÁRIO DE CAMPO-2, RELATO DA PROFESSORA KARINA, NOV. 2022).

Experiência profissional em turmas com crianças Down matriculadas	Relatou que está sendo a primeira experiência profissional como professora. Não tem experiência com crianças Down.	A professora relatou que estava acostumada com a educação inclusiva, já teve outras experiências com crianças Down.
---	--	---

Fonte: Diário de Campo, (CEI-1) e (CEI-2), out./nov. 2022. Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os dados do Quadro 5 revelaram como foi a aceitação da pesquisa pelas professoras Joana e Karina. Em relação à professora Joana, foi possível perceber, inicialmente, boa aceitação, embora, durante o período de observação, tenha demonstrando inquietação e expectativa em ser observada.

Neste mesmo sentido, o comportamento da professora Karina, no primeiro contato e durante todo o período observado em campo de pesquisa também chamou atenção quanto à demonstração de possível inquietação em receber a pesquisadora. A hipótese é de que, assim como a Joana, surge o incômodo de ser observada. Esse incômodo leva-nos a refletir acerca do que as duas professoras entenderam sobre a autonomia docente e o fato de estarem acompanhadas de uma pesquisadora, ou seja, de serem avaliadas e ferir a autonomia docente.

Contreras (2002) remete-nos a refletir acerca da problemática supracitada em questões como profissionalismo e autonomia nas práticas docentes, como a descrição acima, quando ações no contexto institucional escolar, a pretensão de qualidade concernente às práticas docentes, confrontam-se na expressão de valores frente a competências a serem alcançadas e cumpridas, podendo ser reduzidas na racionalização do trabalho no tocante às distintas necessidades e as condições reais da realização e concretização das práticas docentes.

Ambas professoras, em contextos distintos, afirmaram, conforme citado no Quadro 5, que as crianças não conseguiam assinar⁴⁹ a autorização de participação na pesquisa. Valendo-se da Sociologia da infância e coadunando com Gaiva (2009), no Brasil, as últimas décadas do século XX foram marcadas por avanços no campo da infância. Conquistas e avanços no reconhecimento da criança como sujeitos detentores de direitos e da infância e sua relevância na sociedade, assim como o assentir de pesquisadores da importância da participação e de dados nas investigações científicas, na perspectiva da criança, é um convite à reflexão frente a desafios, pois, a ética na pesquisa com crianças, tem suas especificidades, envolve relações de poder, consentimento de seus responsáveis legais, assim como seu próprio consentimento, clareza do objetivo da pesquisa e sua relevância, ciência dos riscos, confidencialidade, proteção

⁴⁹ Essa temática relativa a participação da criança será abordada mais especificadamente no Capítulo 3, acerca da participação, protagonismo e do lugar da criança conforme os estudos sociais da infância.

da identidade e questionamentos críticos por parte do pesquisador, na forma de salvaguardar a autoria infantil na interpretação e na produção dos dados e zelar pela proteção da criança.

Os dados do Quadro 5 revelaram que a professora Joana estava vivenciando sua primeira experiência como professora, diferentemente da professora Karina, com experiência com crianças Down. Ressalta-se que na conversa inicial com as professoras, foram definidas a data de início das observações *in loco*. As observações foram feitas de segunda-feira a sexta-feira, durante todo período letivo, conforme o turno de cada turma durante 10 (dez) dias, sendo 5 (cinco) em cada contexto de pesquisa, de maneira subsequente, com o intuito de observar a dinâmica e a rotina semanal das duas práticas docentes, uma no turno matutino e uma no turno vespertino. Quanto à caracterização das duas crianças Down (CD) que participaram da pesquisa, o Quadro 6 revela:

Quadro 6 - Caracterização das crianças Down observadas.

Criança Down Lucas do CEI-1	Criança Down Maria do CEI-2
<p>Tinha 5 (cinco) anos de idade. Com o intuito de conhecer um pouco mais do histórico da criança, como pesquisadora foi possível ter acesso e consultar o Formulário de Registro das Adequações Curriculares – Etapas e Modalidades da Educação Básica, concernente ao primeiro semestre letivo de 2022, com descrição das atividades desenvolvidas e o andamento do trabalho pedagógico pela professora.</p> <p>No documento acima referido, disponibilizado pela secretaria escolar da instituição CEI-1, foram descritas situação de partida, com informações acerca da criança no ingresso na instituição, com a formulação de necessidades e aprendizagens identificadas e o estabelecimento de metas e organização das estratégias pedagógicas.</p>	<p>Tinha 6 (seis) anos de idade, gêmea, seu irmão frequentou a mesma turma e não era Down. Foi solicitado junto a secretaria da instituição a pasta da criança, mas sem sucesso, não foi disponibilizado para consulta pela pesquisadora.</p> <p>A professora relatou que a criança Down Maria não teve atendimentos ou acompanhamentos extracurricular, inclusive Sala de Recursos na instituição, em razão da mesma não ter este profissional no ano de 2022. E acrescentou que sente falta de mais interesse por parte da família da criança em buscar atendimento multidisciplinar pois ela apresentou muitas potencialidades.</p>

Fonte: Diário de Campo, CEI-1 e CEI-2, out./nov. 2022. Elaborado pela pesquisadora (2023).

Com base nas observações, a presença de crianças com Necessidade Educacionais Especial (NEE) refletiram a diferença nas salas de referência. Ambas turmas, além da criança Down (CD), há pelo menos mais uma criança com NEE, além de todas as outras crianças, cada uma com suas características e necessidades individuais, mas o olhar se voltou para as crianças Down.

Os dados do Quadro 6 revelaram que a criança Down Lucas teve outros atendimentos multidisciplinar, atendimento na Sala de Recursos da instituição. Já a criança Down Maria, por

sua vez, não teve atendimento multidisciplinar na própria instituição escolar e nem extra curricular. Além disso, os dados revelaram que existem instituições escolares sem Atendimento de Sala de recursos, como referido no CEI-2, profissional preconizado por documentos como Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), dentre outros, abordados mais especificadamente no Capítulo 2 deste estudo.

A consulta aos documentos⁵⁰ da criança Down Lucas, por meio do Formulário de Registro das Adequações Curriculares⁵¹, institucional, conteve a reunião de documentos da criança, que permitiu entender acerca do histórico, trajetória escolar, com a informação que a criança frequentou o Programa de Educação Precoce⁵² da rede de ensino da SEEDF, questões de saúde e acompanhamento da criança por equipe multidisciplinar, como fisioterapia, fonoaudiologia e informática adaptada. Além da descrição da participação da família da criança no acompanhamento do trabalho pedagógico e a preocupação em proporcionar acesso a serviços que podem potencializar a aprendizagem e satisfazer desenvolvimento. Neste documento, do ano de 2022, constou o nome de outra professora regente, que foi substituída pela professora atual, em regime de Contrato Temporário da SEEDF, corroborando com o relato da professora Joana, que afirmou na conversa inicial com a pesquisadora que assumiu a turma naquele no início do semestre.

O relato da professora Karina do CEI-2, quando sinaliza a lacuna da participação da família, corrobora com que Schwartzman (2003) tece acerca da família da criança Down, como unidade, que pode ser funcional ou disfuncional, à medida que funciona como unidade, totalidade, em que as partes se inter-relacionam, inclusive do contexto escolar. Nesse mesmo sentido, o currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil - 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018) ressalta as funções distintas e complementares entre família e a intuição de EI, como um lugar de encontro e de diálogos, possibilitando o desenvolvimento integral da criança em seus ritmos e tempos de aprendizagem.

⁵⁰ A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal disponibiliza, no sítio do site, documentos específicos para a Educação Infantil, dentre eles o que orienta o professor e a professora quanto a construção do Relatório do Desenvolvimento individual da criança (RDIC), o formulário de preenchimento, Relatório do desenvolvimento individual da Criança 1º ciclo – Educação Infantil, além de formulários concernentes a Educação Especial para classes comuns inclusiva, como o Formulário de Registros das Adequações e Relatório Semestral de Acompanhamento do Estudante (DISTRITO FEDERAL, 2023b).

⁵¹ Os aspetos quanto a Adequação Curricular orientada e realizadas pelas professoras foram descritas e serão abordadas mais especificadamente no Capítulo 3 desta pesquisa.

⁵² O Programa de Educação Precoce (PEP), refere-se a um conjunto de ações, destinadas a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, com deficiência, ou apresentem atraso no desenvolvimento ou potencial de precoce para altas habilidades e superdotação com o intuito de promover o máximo potencial (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Frente à abordagem do caminho metodológico percorrido nesta dissertação, caracterização das professoras, das duas turmas e das crianças Down observadas, no próximo capítulo, a abordagem se volta para a caracterização das especificidades da Síndrome de Down (SD), historicidade da valorização da criança e da concepção de infância, o sistema de educação nacional e local para as crianças pequenas, legislação e políticas públicas.

2. A ESPECIFICIDADE DE UMA SÍNDROME: HISTÓRIA, SISTEMA DE EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E CRIANÇAS E INFÂNCIAS COMO FOCO

A expressão “Síndrome de Down” é a nova caracterização da enfermidade de crianças mentalmente retardadas e mongoloides. Chama-se mongoloides essas crianças porque assemelham-se com orientais. Tendem a permanecer pequenos e gorduchos. Muitas vezes são bem apreciadas e, segundo as palavras de uma mãe, seu filho conhecia todas as famílias que residiam no bloco residencial e era benquisto por todos (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1967, p. 3).

Considerando o acompanhamento social da pauta de jornais brasileiros, bem como os desdobramentos de manifestações de interesse por entendimento acerca da Síndrome de Down (SD), como descrito no trecho acima, o objetivo deste capítulo foi relacionar o cotejamento de menções da SD nas pautas sociais com o contexto histórico em que o sistema de Educação Especial (EE) foi erigido no Brasil, considerando as especificidades da Síndrome de Down e relacionando com o desenvolvimento da historicidade da criança e a construção social da infância, com foco em documentos públicos que se voltam para a primeira etapa da Educação Básica nacional e no contexto do Distrito Federal (DF).

A citação que dá abertura a este capítulo, de autoria do professor Walter C. Alvarez, de uma clínica de Nova Iorque, EUA, foi publicado na folha Diário de Pernambuco. Aqui a citação de parte da matéria comparece como um provocação, para que provoque um desconforto naquele que a lê. É pertinente destacar que “a síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down”, identificada também como Trissomia do cromossomo 21, ou seja, a presença de um cromossomo a mais, ao invés de 46, logo, a pessoa com síndrome de Down tem 47 cromossomos (MOREIRA; EI-HANI; GUSMÃO, 2000, p. 96).

O acompanhamento nos jornais brasileiros, desde a década de 1860, permite identificar, nessa década, quase um século depois da descoberta de John Langdon Down, menções sobre a SD relacionadas à área médica, como no trecho que abre este capítulo, e que nos permite demarcar o quanto já avançamos em uma explicação sobre crianças Down.

Caracterizando um acompanhamento de âmbito histórico, foi possível perceber na leitura de alguns jornais o aumento de interesse pela temática, com estudos demonstrando dados estatísticos sobre a síndrome. Nesse sentido, Nilda Martello e Frota-Pessoa trabalharam com dados censitários (Censo de 1940) e demonstraram estimativas de brasileiros (as) que estariam dentro da “frequência de afetados” no estado da Guanabara (RJ) – 0,84% – e no estado de São Paulo – 0,83% (CIÊNCIA E CULTURA, 1968, p. 180). Os referidos autores da publicação concluem:

Esses dados se mostram compatíveis com a única compilação direta feita no Brasil por De Lacio (ver Stevenson e col., 1966, Supl. Bull, W.H.O.), a qual verificou a ocorrência de cerca de 0,8% nascimentos com trissomia 21, na Casa Maternal e da Infância Leonor Mendes de Barros, em São Paulo. Nota-se que nossas estimativas ficam abaixo das frequências observadas em países de maior longevidade (segundo Turpin e Lejeune, 1. c.) Polônia, 1,74%, Chicago, 1,57% e Londres, 1,50% (CIÊNCIA E CULTURA, 1968, p. 181).

O cotejamento entre essas duas notícias de jornal da década de 1960 permitiu aferir que estavam no Brasil se atentando para identificar e entender as características das crianças que nasciam com a síndrome e para a comparação das ocorrências com outros países. Há uma recorrência de entendimento médico que repassa as informações para a população como um todo pelos jornais. Além disso, essas notícias acabam por corroborar o que Luiz *et al.* (2012) demarcam:

Apesar da alta incidência de problemas de saúde, verifica-se que, com o desenvolvimento de novas práticas, principalmente daquelas relacionadas à prevenção e ao diagnóstico precoce, a expectativa de vida dessa população aumentou de 12 anos em 1940 (Penrose, 1949) para 60 anos no início do século XXI, em países desenvolvidos (Bittles & Glasson, 2004). Os tratamentos e as terapias, em especial a estimulação precoce, vêm contribuindo para o melhor desenvolvimento e desempenho social da pessoa com SD (Moreira, El-Hani & Gusmão, 2000), permitindo-lhe a experienciar novas situações, como a inclusão na escola comum (LUIZ *et al.*, 2012, p. 650).

Se estava posta a perspectiva de vida de pessoas Down com um jargão médico, perpassando as décadas posteriores, é possível ver que a preocupação com a inclusão dessas crianças na vida escolar fica latente somente a partir da década de 2000 nos jornais. Nos Classificados do jornal Correio Braziliense, do DF, encontra-se a oferta de “Acompanhamento Pedagógico para crianças com Síndrome de Down”, demarcando que é com “Pedagoga formada UnB/Educação Especial” (CORREIO BRAZILIENSE, 2002, p. 20). Indo do Centro-Oeste para o Sul, na entrevista com a diretora Laureci Wiggers, o leitor fica ciente do processo de reintegração que ocorreu em 1997, em Florianópolis, e que “nesse processo de integração, conseguimos colocar nas escolas todas as pessoas com deficiência sensorial. [...]. Colocamos também os deficientes mentais leves (Síndrome de Down com deficiência leve, outras síndromes e deficiências leves)” (ZERO, 2006, p. 3).

Avançando alguns anos, encontramos em São Paulo a reportagem “Eles venceram: é como subir no pódio”, tratando do lançamento do livro “Tríplice Parceria – Um método de Sucesso na Inclusão Escolar de Pessoas com Síndrome de Down” (AT REVISTA, 2012, s.p.), e, um ano depois, a notícia “Educação para Todos”, com a informação de que “Luciana Chiarioni Martins, de 13 anos, é um exemplo concreto desses avanços. Ela tem Síndrome de Down e desde os 3 anos e meio frequenta escolas regulares” (AT REVISTA, 2013, p. 82). Tem-

se, nessas duas ocorrências em jornal, a informação de que estava na pauta do debate a inclusão dessas crianças/pessoas e que já havia a permanência delas em ambientes educativos, como a Educação Infantil, como no caso de Luciana, com três anos. Nesse ínterim, Luiz *et al.* (2012) relembram que:

A discussão sobre educação inclusiva está intimamente ligada a movimentos mais amplos de inclusão social, que foram deflagrados a partir de declarações aprovadas em eventos tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, em 1994. Em seguida a este posicionamento de inúmeros países, o Brasil iniciou o processo de definição e implementação de políticas educacionais que estavam em consonância com as discussões realizadas em âmbito internacional. A partir de então, a área da Educação Especial e as instituições escolares começaram a se reorganizar em atendimento aos preceitos colocados (LUIZ et al., 2012, p. 650).

Considerando os desdobramentos do sistema de Educação Especial brasileiro, reflexo, dentre outras, de ações internacionais, algumas perguntas acabam servindo como balizadoras deste capítulo, a saber: Como que se erige o sistema de educação da criança pequena no nosso país? Que noção de criança e de infâncias e as suas especificidades são consideradas quando está se tratando de constituição do sistema de educação da criança pequena (de 0 a 5 anos) no Brasil? Como a diversidade, a diferença, as crianças e a inclusão comparecem em documentos mandatórios balizadores das práticas docentes na primeira etapa da Educação Básica em âmbito nacional e no Distrito Federal? Outras questões, problematizando diversidade e diferença, podem se somar a essas, todavia, na busca pelas primeiras respostas e seus desdobramentos, o presente capítulo se divide em quatro itens discursivo.

2.1 Diversidade, diferença, criança e a inclusão nos documentos balizadores do sistema de ensino na primeira etapa da Educação Básica

A inclusão e a defesa do direito à educação de pessoas com deficiência é recente, se considerarmos pelo viés dos períodos históricos. Jannuzzi (2012) destaca que na antiguidade essas pessoas viviam segregadas, distantes do convívio social e eram até eliminadas. Assim, “pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam” (JANNUZZI, 2012, p. 8).

“Entretanto, não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos” (ARANHA, 2001, p. 160). A autora revela que o

advento do cristianismo constituiu uma importante mudança ao considerar atitudes de respeito à vida, condenando a morte de crianças devido más-formações, reconhecendo-as como filhas de Deus, merecedoras de caridade, beneficência e assistencialismo (ARANHA, 2001).

Até o século XVIII, o que se conhecia acerca das deficiências estavam ligados ao misticismo e ao ocultismo, sem base científica. Nesse sentido, o desconhecimento sobre as deficiências contribuiu para que essas pessoas fossem ignoradas e marginalizadas na sociedade. A religião contribuiu para acentuar as imperfeições; as pessoas com deficiências ficaram à margem, pois o ideal de perfeição era quem era “imagem e semelhança de Deus” (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

A partir de investigações, até o fim do século XIX, diversas expressões eram utilizadas para se referir ao atendimento de cunho educacional às pessoas com deficiência, como “Pedagogia de Anormais”, “Pedagogia Teratológica”, “Pedagogia Curativa ou Terapêutica”, “Pedagogia da Assistência Social”, “Pedagogia Emendativa”, sendo que alguns desses termos são usados até os dias de hoje, no discurso popular (MAZZOTTA, 2011, p. 18).

As manifestações, o reconhecimento de alguns direitos e conquistas datam de meados do século XX. Foi na Europa, onde aconteceram os primeiros movimentos por melhores condições de vida e atendimento aos deficientes, que se materializou medidas educacionais que se expandiram primeiramente para aos Estados Unidos, Canadá, depois outros países, chegando ao Brasil (MAZZOTTA, 2011).

Noutro giro, ainda em consonância com o autor, é possível observar quase uma unanimidade, a vinculação da ideia de incapacidade e deficiente como inválido, uma condição imutável, o que contribuiu para a omissão pela sociedade. Somente quando despontaram os primeiros representantes e profissionais ligados aos interesses das necessidades das pessoas com deficiência, foi possível abrir espaço na busca pela melhoria da condição de vida dessas pessoas, tornando decisiva a evolução de ações e políticas da Educação Especial (EE).

Jannuzzi (2012) acrescenta que a educação de crianças deficientes surgiu de maneira tímida e que teve divulgação no Brasil no fim do século XVIII e início do XIX, na qual algumas ideias de institucionalização já estavam presente. Segundo o autor, provavelmente o atendimento a essas pessoas começou com iniciativas de Câmeras Municipais ou das confrarias particulares, que cuidavam de crianças órfãs e abandonadas. As rodas de expostos, segundo o autor, pode ter facilitado o ingresso de crianças com anomalias, ou por outros motivos, com base nos quais os responsáveis poderiam não querer criá-los. Neste período, “a educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação” (JANNUZZI, 2012, p. 14).

Nesse sentido, Mazzotta (2011) acrescenta que a história da Educação Especial, no Brasil, foi inspirada em experiências oriundas da Europa, Estados Unidos, já no século XIX, quando alguns brasileiros iniciaram ações e organização de atendimento a cegos, surdos, deficiente físico e mental, mas “a inclusão da educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial”, na política educacional brasileira, vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX” (MAZZOTA, 2011, p. 27).

Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012) apontam que dentre as primeiras ações de inserção da pessoa com deficiência em âmbito educacional, no período imperial, destaca-se a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro que, conforme Teixeira, Oliveira e Sousa (2018), passou a ser chamado de Instituto Nacional de Cegos e, em 1891, teve o nome mais uma vez modificado para Instituto Benjamim Constant (IBC). Ainda no período Império, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (ISM).

O fim do Império foi um período de “silêncio sobre o deficiente” (JANNUZZI, 2012, p. 20). Com a proclamação da República em 1889, “[...] foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para concretização de sua ação pedagógica” (JANNUZZI, 2012, p. 21). Jannuzzi (2012) destaca ainda, em relação a pessoas com Deficiência Intelectual (DI), uma característica comum de pessoas com Síndrome de Down⁵³ (SD), que o número de instituições aumentou a partir da década de 1920, no viés médico-pedagógica, onde médicos perceberam a importância da Pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos. Nesse sentido, a segregação coexistia com o desafio posto: a importância da educação e a integração dessas pessoas a partir de práticas sociais amplas.

A partir da década de 1930, começaram a surgir manifestações lideradas por setores da sociedade civil preocupados com o problema da deficiência: “a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas” (JANNUZZI, 2012, p. 58).

Teixeira, Oliveira e Sousa (2018) apontam que, a partir da década de 1950, o governo brasileiro, por meio de campanhas⁵⁴, demonstra interesse com a educação de pessoas com

⁵³ O que também pode ser observado em outros estudos, como o de Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018) e Voivodic (2007).

⁵⁴ Algumas das campanhas foram: Campanhas de Educação do Surdo Brasileiro (CESB) - Decreto n. 42.728 de 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficitários Visuais (CNERDV); - Decreto n. 44.136 de 1958; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) - Decreto n. 48.961 de 1960. De acordo com os autores referidos, tais instituições foram consideradas essenciais e de utilidade pública e seus atendimentos indispensáveis ao Estado (JANNUZZI, 2012).

deficiência. Mas, segundo os autores, era uma tentativa de diminuir gastos públicos, pois aceitava voluntariados, reforçando a precariedade para com a educação das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2012) destaca que o presidente Juscelino Kubitschek (de 1956 a 1961) reconheceu que caberia ao governo “cuidar do ensino desses indivíduos” (JANNUZZI, 2012, p. 81).

A nova Constituição de 1946 reafirmou as propostas de redemocratização do país e assegurou a União a competência de legislar sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, em 1961, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei n. 4.024/1961, que contempla um tópico específico sobre a “educação de excepcionais” (TEIXEIRA; OLIVEIRA; SOUSA, 2018, p. 459).

Nesse sentido, em termos de legislação brasileira, a Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024, de 1961, foi a primeira a mencionar os sujeitos que atualmente são conhecidos como público alvo da Educação Especial.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções⁵⁵ (BRASIL, 1961).

Teixeira, Oliveira e Sousa (2018) destacam ainda duas importantes instituições⁵⁶ de atendimento especificadamente de Deficiência Intelectual: a Sociedade Pestalozzi⁵⁷, fundada em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais⁵⁸ (APAE), fundada em 1954. De acordo com os autores, estas instituições ampliaram seus atendimentos e serviços em todo território nacional, ganharam força e espaço político. No que tange às instituições filantrópicas, Jannuzzi (2012) reforça:

Associações filantrópicas já vinham organizando-se desde a década de 1930, incrementando-se a partir de 1950; na década seguinte clínicas e serviços particulares de atendimento, muitas dos quais com apoios educacionais, foram também reunindo pessoas e profissionais interessados no problema (JANNUZZI, 2012, p. 118-119).

⁵⁵ Estes artigos foram revogados pela (LDB) vigente, que é a Lei n. 9.394 de 1996.

⁵⁶ De acordo com Mazzotta (2011), o Instituto Pestalozzi introduziu no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares”, se expandiu por várias regiões do país, como Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, tinha como principal característica configurar como entidade assistencial com desenvolvimento também de trabalho educacional escolar. Ainda conforme o autor referido, a fundação da APAE no Rio de Janeiro, inaugurou a fundação de outras APAEs pelo Brasil, como Rio de Janeiro, Volta Redonda, São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiá, João Pessoa, Caxias do Sul, Natal, São Paulo, tinha como objetivo cuidar de problemas relacionados às pessoas com DI, de caráter assistencial.

⁵⁷ O Instituto Pestalozzi, uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos (FENAPESTALLOZZI, 2014).

⁵⁸ APAE - Brasil, uma instituição sem fins lucrativos (APAE, 2022).

A década de 1970⁵⁹ foi marcada por movimentos internacionais de apoio à pessoa com deficiência. A aprovação da LDB, Lei n. 5.692, de 1971, no que se refere às pessoas com deficiência, previa em seu artigo 9º que⁶⁰:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Quanto ao tratamento especial aos excepcionais, Mazzotta (2011) aponta que inúmeras foram as ações que passaram a se desenvolver para o ensino de 1º e 2º graus após a promulgação da referida Lei. No que se refere à Educação Especial, uma dessas ações pode ser identificada no Parecer n. 848, de 1972, do Conselho Federal de Educação, que registra uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação para o fornecimento de subsídios para equacionar o problema relacionado com a educação dos excepcionais.

Nesse fito, na década de 1970, o movimento progressivo pela escolarização foi se efetivando, embora de maneira paralela, como sistema de ensino e como movimento inclusivo, período marcado por uma transição, de um modelo segregacionista (isolamento) para o modelo integracionista (institucionalização), e “Integrando uma política pública que se mostra em modo recente e posterior aos anos 1970 – processo oscilante e marcado por rupturas e por continuidades” (BAPTISTA, 2019, p. 15).

O pressuposto integracionista indicado no campo da educação sugeria a convivência harmônica da pessoa com deficiência na sociedade. Para tanto, era necessário um preparo. Assim, desde pequenas, as crianças eram encaminhadas para instituições especializadas em deficiências para se adaptarem a sociedade (realizar tarefas do cotidiano e adquirir e ofícios do mundo do trabalho) (TEIXEIRA; OLIVEIRA; SOUSA, 2018, p. 460).

Mazzotta (2011) ressalta que neste período prevalece, sob o enfoque da educação, na década de 1970⁶¹ até meados de 1980, o modelo clínico, terapêutico e assistencial da Educação Especial no Brasil. “No Brasil, a década de 1980 foi marcada por um período de conquistas:

⁵⁹ No ano de 1971 foi proclamada a Declaração dos direitos do Deficiente Mental, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1975 foi proclamada a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Resolução n. 3.447 de 1975, instituída pelo Brasil, pela Emenda Constitucional n. 12 de 1978 (TEIXEIRA; OLIVEIRA; SOUSA, 2018).

⁶⁰ Este artigo foi revogado pela (LDB) vigente, que é a Lei n. 9.394 de 1996.

⁶¹ Nesse mesmo sentido, Jannuzzi (2012) aponta que a década de 1970, no Brasil, foi uma década de marcos importantes na educação da pessoas com deficiência. Nesta década foi criado um órgão específico para a Educação Especial (EE), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto n. 72.425/1973. Em 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESP), pelo decreto n. 93.613 de 1986. Na década de 1990, o SESP também é extinto e a EE vai para a (SENEB) Secretaria Nacional de Ensino Básico. Com a queda do ex-presidente Fernando Collor de Mello volta a ser SEESP (Secretaria de Educação Especial), com uma nova sigla.

fim do regime militar, crescimento dos movimentos sociais organizados, uma nova Constituição (CF/1980), que, além dos direitos cívicos e políticos, contempla os direitos sociais e humanos” (TEIXEIRA; OLIVEIRA; SOUSA, 2018, p. 461).

Garcia e Michels (2011) revelam em seu estudo que a década de 1990, no Brasil, se caracterizou por um período de reformas, em vários setores, inclusive, da Educação Especial (EE). A educação tinha como orientação a Política Nacional de Educação Especial de 1994. De acordo com as autoras, princípios específicos como normatização, integração, individualização eram adotados.

Observa-se que o princípio da integração foi apresentado desse momento como organizador da política para a área. Por outro lado, 1994, também foi o ano da promulgação da Declaração de Salamanca que, segundo muitos intelectuais da área, substituiu o fundamento integracionista pelo inclusivista (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

Diante desse cenário histórico, embora encontra-se registros de primeiras ações e de atendimentos a pessoas com deficiência, demarca-se que, somente no ano 2000, no Brasil, tornou-se possível encontrar registros documentais, por meio de publicações⁶² de noticiários, a preocupação com a inclusão escolar da criança Down (CD). Como reforça Alves (2011), a deficiência mental⁶³ constitui uma característica comum da Síndrome de Down (SD), mas frente a esta peculiaridade:

A qual não podemos estabelecer limite ao indivíduo, mas existe a grande possibilidade de desenvolvimento cognitivo. A educação da pessoa com Síndrome de Down deve atender as suas necessidades especiais, sem desviar dos princípios básicos da educação proposta as demais pessoas (ALVES, 2011, p. 40).

Carvalho (2006) reitera que parece ser um consenso que características psíquicas ou orgânicas, que se manifestam quando as funções mentais se encontram comprometidos, como no caso a Síndrome de Down (SD), não são impedimento aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, assim, “oportunar passa a ser a palavra de ordem e é sob a máxima que a educação da pessoa com deficiência mental é discutida” (CARVALHO, 2006, p. 16).

⁶² Correio Braziliense (2002); AT Revista (2012); AT Revista (2013); Zero (2006).

⁶³ O vocábulo *Deficiência Mental* foi utilizado neste estudo em razão do emprego do mesmo por alguns autores, mas considera-se o vocábulo *Deficiência Intelectual*: “ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo...criança com necessidades especiais; criança especial, etc.” (SASSAKI, 2005, p. 1). Assim, o adjetivo mental foi sendo substituído por intelectual. O vocábulo foi utilizado em eventos que o Brasil participou, em Montreal, no Canadá “DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” e também em outras línguas como francês e inglês, sendo oficialmente utilizada em 1995 em ações e organizações internacionais (SASSAKI, 2005).

As crianças, no bojo do sistema escolar inclusivo, não podem ter sua identidade determinada por padrões esperados, ideais, permanentes, essenciais e nem genéticos, como a SD. Muitas das vezes o que ocorre é a rotulação de uma identidade, em que muitas minorias, pessoas com deficiência, vão sendo fixados como se fosse uma marca imutável. Diante disso, urge destacar que “a inclusão é um produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2015, p. 35).

Conforme Coelho (2003), a inclusão escolar precisa ser compreendida como um processo complexo e continuado, considerando a instituição educacional como uma instituição social sedenta ao apelo à seletividade, na qual, na tentativa de homogeneização de sujeitos face a um padrão de referências, exclui os que por distintas razões resistem à homogeneização. Criase rótulos especiais destinados para pessoas com deficiência. Desse modo,

Difunde-se amplamente, então o modelo de educacional resultante de uma sociedade inclusiva, em que os sistemas e as instituições sociais são adaptados às exigências e necessidades de todos os estudantes, ao invés de estes se adaptarem às exigências daqueles (COELHO, 2003, p. 89).

Diante disso, desafios no processo de implementação da inclusão, discussões que norteiam a temática, debates acerca das vantagens e desvantagens, posições polêmicas e controvérsias acerca da inclusão coexistem. Uns defendem a inclusão para todos e em outro extremo posições que veem a inclusão como utopia em nossa realidade educacional. Nas ações e nas políticas educacional brasileira, é possível constatar uma preocupação com a “educação para todos”, preferencialmente nas classes comuns (VOIVODIC, 2007, p. 15).

Nesse sentido, Mantoan (2015) tece a perspectiva legal da inclusão escolar brasileira e aponta o direito de todos à educação, assegurado com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Entre os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, explicitados na Constituição Federal de 1988 (CF), dentre outros, destaca-se a dignidade da pessoa humana. Um dos objetivos fundamentais do texto constitucional é a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade e quaisquer outras formas de discriminação, e, quanto aos direitos e garantias, o texto da Carta Magna garante o direito a igualdade (BRASIL, 1988).

Ainda consoante à CF de 1988, esta garante o direito a todos à educação, visando, dentre outros aspectos, o pleno desenvolvimento da pessoa. O texto constitucional elege ainda como princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola. Quanto ao dever do Estado com a educação, a Carta Magna destaca a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada um, ou

seja, respeitando as singularidades (BRASIL, 1988). A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, explicita ainda que o dever do Estado com a educação terá a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE), às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Os preceitos constitucionais, de acordo com Mantoan (2015), por si só já seriam suficientes para que todas as pessoas, com ou sem deficiência, tenham acesso a mesma sala de aula ou sala de referência, no caso da Educação Infantil, não podendo haver exclusão em razão de raça, cor, sexo, deficiência, dentre outros aspectos.

Teixeira, Oliveira e Sousa (2018) afirmaram que a partir da Carta Magna surgiram marcos regulatórios para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, marcado por um período de conquistas, que se agrega o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 9.069, de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) e o atual Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014).

Assim, para o século XXI, o atendimento as pessoas com deficiência é empreendido com base no novo modelo denominado inclusivo no qual a ideia defendida é a de que não é a pessoa com deficiência que deve se adaptar à escola, mas as instituições escolares que devem ser capazes de oferecer condições de acesso e permanência para todos (TEIXEIRA; OLIVEIRA; SOUSA, 2018, p. 451).

Ainda considerando a década de 1990, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 1996, (BRASIL, 1996), no que se refere à inclusão, com um capítulo destinado para a Educação Especial (EE), definindo-a como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na Rede Regular de ensino para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Mantoan (2015) destaca que, diferentemente da CF de 1988, a LDB prevê a possibilidade de substituição do Ensino Regular pelo Ensino Especial. A referida LDB coaduna com a Constituição Federal de 1988 ao destacar o respeito à diversidade étnico-racial⁶⁴, diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva⁶⁵ (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a oferta da Educação Especial se inicia na Educação Infantil, na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade e se estende ao longo da vida. Aos educandos da Educação Especial são assegurados: currículos,

⁶⁴ Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013.

⁶⁵ Redação dada pela Lei n. 14.1991, de 2021.

métodos, técnicas e recursos que melhor atendam suas necessidades peculiares, assim como terminalidade específica e aceleração par aos superdotados e professores com especialização adequada (BRASIL, 1996).

Recuando um pouco antes da LDB, foi possível compreender que os avanços na sociedade brasileira, no que tange aos direitos e garantias de educação para todos e na diminuição de barreiras para com as pessoas com deficiência, teve raízes de desdobramentos sociais mais amplos, conforme destaca Luiz *et al.* (2012), como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, em Salamanca.

Onde o Brasil iniciou o processo de definição e implementação de políticas educacionais que estavam em consonância com as discussões realizadas em âmbito internacional. A partir de então, a área da Educação Especial e as instituições escolares comeram a se organizar em atendimentos aos preceitos colocados (LUIZ *et al.*, 2012 p. 650).

Conforme Mantoan (2015), em 1999, na Guatemala, foi promulgada a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. De acordo com a autora, o Brasil é signatário do documento e este deixa claro a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência. A autora aponta ainda a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que estabeleceu que países signatários, como o Brasil, devem assegurar um sistema educacional inclusivo desde a EI, abrangendo todos os níveis do ensino. Esse documento acolhe os preceitos da Convenção da Guatemala e avança na efetivação de um sistema educacional inclusivo (MANTOAN, 2015).

Nos anos 2000, de acordo com Garcia e Michels (2011), foi possível notar diversas ações frente à garantia de direitos na esfera educacional às pessoas com deficiência. Os autores enfatizam que o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – (DCNEE) (BRASIL, 2001a), a qual, de acordo com as autoras, trata-se de um documento, com força de lei, que passa a regulamentar os artigos da LDB, consoantes a Educação Especial, caracterizando como um documento normativo e específico de atenção à Educação Especial. Teve sua relevância ao abranger duas vertentes: a organização dos sistemas de ensino para atender o estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e a normatização consoante a formação do professor. As autoras destacam que as DCNEE:

A Resolução CNE / CEB 2/ 2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um

conjunto de ideias que se afirmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

Coadunando com os autores referidos acerca dos anos 2000, foi possível identificar que Baptista (2019, p. 15) aponta que, especificamente após 2003, muitas transformações ocorreram no país, “com a afirmação da inclusão como diretriz que integrava uma política para o Estado brasileiro no sentido de minimizar os mecanismos de seletividade de escola e de precariedade da escolarização dirigida as pessoas com deficiência”.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) reforça o direito ao serviço de Educação Especial desde a Educação Infantil. As Diretrizes destacam que a EE se apoia nos eixos éticos, políticos e estéticos do currículo e orientam que é no Ensino Regular o local de atendimento. É interessante que são os mesmos eixos que delimitam a ação docente quando se toma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o que demonstra um eixo importante entre as duas legislações, principalmente quando se toma a criança que está na primeira etapa da Educação Básica.

Dentre outros aspectos, as DCNEE preconizam formação de professores e destacam que eles precisam ser capacitados ou especializados; estabelece ainda bases na organização das classes comuns à flexibilização e acesso curricular adequado às condições dos estudantes, com metodologia e recursos, serviços de apoio pedagógico especializado em sala de recursos, condição para reflexão e elaboração de teoria inclusiva, sustentabilidade do processo inclusivo e temporalidade e terminalidade flexível para os superdotados. Orientam ainda professores interpretes das linguagens e o acesso ao conteúdo curricular mediante linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais e as escolas das redes regulares de Educação Profissional públicas e privadas a oferecerem condições de acesso, capacitação e certificação dos estudantes.

Ao longo dos anos 2000, eventos internacionais influenciaram a Educação Especial brasileira como a Convenção de Guatemala (2001) e mais recentemente a Convenção de Nova Iorque (2006), entre outras que intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108-109).

No Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de acordo com Mantoan (2015), inaugurou ações estruturantes na garantia de acesso e permanência de pessoas com deficiências na rede regular de ensino, no sentido de orientar a ruptura da segregação escolar e a melhoria da qualidade do ensino. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008c) anunciou “uma ressignificação do conceito de

deficiência - afirmação da perspectiva social -, assim que indicam um novo desenho institucional para a garantia do direito a educação” (BAPTISTA, 2019, p. 1).

Conforme Baptista (2019), a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008c) constitui um importante marco tanto político quanto pedagógico, a qual define o público alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação), estabelece o objetivo de assegurar o acesso, a participação e aprendizagens dos estudantes nas Escolas Regulares. “Um novo desenho institucional para a garantia do direito a educação” (BAPTISTA, 2019, p. 1). Além disso, orienta os sistemas de ensino na promoção de respostas às demandas educacionais específicas com garantias de: transversalidade da educação (da Educação Infantil a Educação Superior); AEE⁶⁶; condições de continuidade da escolarização com vistas aos níveis mais avançados; formação de professores e profissionais para o atendimento especializado e para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008c).

O Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), além de instituição da dupla matrícula aos estudantes, no Ensino Regular e no Ensino Especial, estabeleceu ações para efetivação da inclusão escolar com programa de formação de professores, acessibilidade e recursos de tecnologia assistiva. As ações no campo da Educação Especial não pararam, surgiram outros decretos, inclusive com retrocessos, mas, conforme Mantoan (2015), mesmo frente à coexistência de disputas, os avanços na Educação Especial perpetuaram frutos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A autora destaca que o Plano Nacional de Educação (PNE), quanto a Meta 4, está em conformidade com o princípio constitucional, uma vez que visa a universalização, assegurando um sistema educacional inclusivo, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, para os educandos da faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, garantindo todos os níveis, modalidades e etapas da educação, preferencialmente no Ensino Regular.

Mas, Lima (2020) analisa a formulação e a implementação desta meta e aponta que o texto, ao usar o termo preferencialmente, logrou tensões e desafios para sua implementação, assim, “as disputas entre a inclusão total e a coexistência entre escolas inclusivas e especiais,

⁶⁶O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é previsto para todas as etapas da Educação Básica, com início na Educação Infantil. De oferta obrigatória tem o objetivo de apoiar o desenvolvimento dos estudantes com a disponibilização de programas de enriquecimento curricular, linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajuda técnicas, tecnologia assistiva, dentre outros (BRASIL, 2008a).

bem como a defesa de um sistema exclusivamente público versus a manutenção de convênios com Organizações da Sociedade Civil” (LIMA, 2020, p. 16).

Frente à implementação de ações com o objetivo de acesso, participação e aprendizagem de estudantes público alvo da Educação Especial, para que a inclusão escolar aconteça, Pezzi, Boff e Bianchi (2020) relembram um princípio destacado no Artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência: “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (PEZZI; BOFF; BIANCHI, 2020, p. 2).

Frente a isso, considerando o que Pezzi, Boff e Bianchi (2020) pontuam, incluir é uma ação conjunta dos atores do sistema de ensino, tratando de conhecer as dificuldades, mas também de como a escola concebe a educação e a coloca em prática. As autoras apontam que a inclusão escolar de pessoas é uma questão de direitos humanos e reconhecem que a sua efetivação tem acontecido com mais intensidade, no Brasil, a partir da década de 1990, fruto de desdobramentos internacionais. Entretanto, as autoras relembram que o fato de existir leis não garante que a inclusão escolar de fato aconteça.

Entender as políticas para a educação especial na perspectiva da inclusão como uma disputa travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, significa admitir que políticas públicas são um constructo social complexo e contraditório, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas se estabelece na direção de superar as práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias (TEIXEIRA; OLIVERIRA; SOUSA, 2018, p. 454).

Assim, a política nacional de inclusão atual, frente ao mote legal, aos aspectos históricos, normativos, conceituais e aos documentos balizadores se constituiu historicamente passando por três momentos: segregação, integração e inclusão. Hoje é possível considerar que o sistema de ensino brasileiro é inclusivo, garantido nas últimas décadas, fruto de ações e de ações afirmativas de inclusão.

No centro dessas discussões, torna-se possível aferir uma maior preocupação com a compreensão e reflexão das práticas docentes, o desenvolvimento de possibilidades de construção da inclusão escolar que contemple a todas as crianças, em que as singularidades dos sujeitos sejam reconhecidas e, sobretudo, o respeito e a valorização as suas diferenças.

Tais valores são enaltecidos quando o que está em discussão é a educação dos sujeitos portadores de necessidades especiais. [...] a escola é tomada como um laboratório para a diversidade, onde o princípio da democracia se constitui como um catecismo que todos devemos conhecer e praticar (LUNARDI, 2004, p. 3).

Como alerta Lunardi (2004), nos excertos dos documentos que orientam os sistemas de ensino, termos como identidade, diferença, diversidade, igualdade, dignidade, flexibilização e adequação foram citados, no entanto, tais termos são sustentados por denominadas sociedades democráticas que carregam discursos que trazem à tona enunciados que caracterizam essa sociedade, como: participação, liberdade, justiça, pluralismo, respeito, tolerância e solidariedade. Tais valores são enaltecidos quando se trata da educação de pessoas com deficiência, discursos, sob a égide de alternativas diferenciadas, dentre outras nos textos e materiais produzidos pelo Ministério da Educação. Para a referida autora, isso a provoca a problematizar essa discussão da Educação Especial, o direito de ser diferente⁶⁷.

2.2 Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down

Os termos crianças e infâncias são tomadas no plural por Abramowicz e Moruzzi (2010), que assim as consideraram no sentido de designar as multiplicidades de crianças e de infâncias existentes. Considerando essa multiplicidade e coadunando com Faria e Finco (2011), acerca da pequena infância brasileira pela condição de ser criança, a discussão posta abre caminho para uma reflexão sobre a especificidade da Síndrome de Down (SD), no intuito de compreender uma das muitas singularidades infantis.

Na literatura há evidências de que a SD existe há milhares de anos e é possível que sempre esteve presente na evolução da história da humanidade. De acordo com Pueschel (1993), embora seja uma realidade antiga, é relativamente novo o empenho da parte organizada da sociedade humana em incentivar as populações a aceitarem os sujeitos Down no meio social, corroborando com o acompanhamento em noticiários da incidência de publicações com abordagem acerca do aumento de interesse pela temática e incidência da ocorrência da síndrome aqui no Brasil, expressada na abertura deste capítulo com publicações de noticiários a partir da década de 1960⁶⁸.

Os indícios da existência de pessoas Down, desde muito tempo, podem ser vistos como registros de buscas, por meios de escavações, realizadas no século VII, que levaram ao encontro de uma caixa craniana que apresentava semelhanças no que tange à estrutura óssea e ao formato do crânio de pessoas com a síndrome. Ainda de acordo com o autor, pesquisadores acreditam

⁶⁷ Os termos diversidade e diferença foram abordados e problematizados neste capítulo e no Capítulo 3 desta dissertação.

⁶⁸ Diário de Pernambuco (1967); Ciência e Cultura (1968).

que aspectos físicos de pessoas com a síndrome foram representados no ramo artístico, em quadros, pinturas e esculturas antigas (PUESCHEL, 1993).

Pueschel (1993) sublinha ainda que, apesar de existirem indícios da existência da Síndrome de Down na literatura antes do século XIX, não há registros publicados de pessoas com a síndrome. Dentre algumas razões, o autor destaca o interesse de um número pequeno e reduzido de pesquisadores e poucas publicações de revistas e artigos científicos na época para investigar incidência de pessoas com anomalias genéticas ou deficiências.

Até meados do século XIX, somente metade das mães sobreviviam além dos 35 anos de vida (é bem conhecido o aumento de incidência de síndrome de Down em mães de idade avançada) e muitas das crianças certamente nascidas com síndrome de Down provavelmente morriam na primeira infância (PUESCHEL, 1993, p. 48).

Historicamente, a primeira descrição de uma criança que possivelmente tinha Síndrome de Down foi de Jean Esquirol, no ano de 1832; em seguida, em 1846, Edouard Seguin descreveu características sugestivas de um paciente Down; Duncan registrou uma menina com possíveis características da síndrome e, naquele mesmo ano, o médico John Langdon Down, conforme reforça Pueschel (1993), foi a primeira pessoa a publicar um trabalho no qual descreveu as características típicas que distinguem as pessoas com a síndrome, “o cabelo não é preto, como é o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz pequeno. Estas crianças tem um poder considerável para imitação” (PUESCHEL, 1993, p. 48).

A Síndrome de Down também é conhecida como Trissomia 21, por estar relacionada ao cromossomo 21. John Langdon Down utilizou o termo “mongolismo” para conceituar pessoas com a síndrome. O termo foi apontado por pesquisadores como um insulto, não devendo, portanto, ser utilizado (PUESCHEL, 1993, p. 48). “Hoje sabemos que as implicações são incorretas. Por esta razão e também por causa das conotações étnicas negativas dos termos mongol, mongoloide e mongolismo, terminologia desse tipo deve ser definitivamente evitada”. (PUESCHEL, 1993, p. 48-49). Nesse sentido, conforme Pueschel (1993), o termo “mongolismo” poderia interferir, prejudicar e comprometer a aceitação e inserção de crianças com SD na sociedade, constituindo em uma definição errônea do indivíduo, que antes de tudo é uma pessoa como outra qualquer, com suas características peculiares.

Amaral e Piccolo (2019) afirmam que a Síndrome de Down é a anormalidade cromossômica mais comum encontrada no ser humano. Estima-se que esteja presente em cerca de 1% de todos os nascimentos, “mas, segundo estudos citogenéticos, pode ser encontrada em 20% dos abortos espontâneos. A sobrevivência das crianças nascidas com trissomia está

relacionada em 25% quando ocorre no cromossomo 21” (AMARAL; PICCOLO, 2019, p. 12). Os autores apontam que o índice de mortalidade após o nascimento é baixo em relação a outras anomalias cromossômicas, 85% dos bebês com SD sobrevivem até um ano de idade e, aproximadamente 50% vivem mais de 50 anos. Em casos de mortalidade ainda no período intrauterino, normalmente os casos ocorrem até o segundo trimestre de gestação, somando um estimativa de 34%.

Ainda de acordo com o referido autor, após o ano de 1866, não houve registros de Síndrome de Down por aproximadamente uma década, até que J. Frase e A. Mitchell descreveram pacientes com características da SD e os denominou como “idiotas Kalmuck”, chamando a atenção para o pescoço curto e para a idade mais avançada de mães ao dar à luz; além disso forneceram o primeiro relato científico da síndrome em uma reunião em Edimburgo, no ano de 1875, circunstância que Mitchell apresentou observação de 62 pessoas com a síndrome.

No ano de 1877, Pueschel (1993) aponta que Willian Ireland incluiu em seu livro pacientes com a Síndrome de Down *Idiocy and imbecility*. Ainda de acordo com o autor, G. E. Shuttleworth citou, no ano de 1886, termos como “inacabadas” ao se referir a aparência peculiar de uma fase de vida fetal. Cientistas, na parte final do século XIX, perceberam maior frequência cardíaca congênita em pessoas com a SD e, em 1896, Smith descreveu características da mão de pessoa com a síndrome ao perceber uma curva no centro do dedo mínimo (PUESCHEL, 1993).

Continuando com Pueschel (1993), ele destaca que, após esse período, muitos relatórios médicos foram publicados com descrições adicionais de características de pessoas com a síndrome e que tal progresso permitiu, em meados dos anos de 1950, com estudos de cromossomos humanos, a descoberta de Lejeune, de que as pessoas Down têm um cromossomo 21 extra. Pueschel (1993) reconhece que muito se aprendeu sobre as características da SD, sobre anormalidades de ordem cromossômica e problemas médicos relacionados à síndrome, mas ainda existem perguntas sem respostas para pesquisas futuras.

Pueschel (1993) sustenta que, ao se deparar com o nascimento de uma criança Down, muitos pais e familiares se questionam e se indagam o como e o porquê da síndrome. O autor pontua que a SD, descrita por John Langdon Down há mais de cem anos, levou a investigações e explicações de especialistas acerca de suas causas. Para o autor, essas explicações e concepções muitas vezes não tinham base científica nem fundamentos sistemáticos, levando a erros grosseiros como a ideia de que a referida síndrome era proveniente de doenças como a tuberculose, o alcoolismo, dentre outras. O autor ressalta que foi somente por volta de 1959 que

Jerome Lejeune descobriu, em seus estudos, que a criança com SD tinha um cromossomo a mais no par 21.

O autor supracitado aponta que, a partir de então, foi possível averiguar que a Síndrome de Down, diferentemente do que se imaginava, não tinha relação com doenças; a síndrome estava estritamente associada aos fatores genéticos e cromossômicos do indivíduo, uma condição determinada pelos genes do ser humano. Pueschel (1993) evidencia que o corpo humano é constituído por inúmeras unidades de células e cada uma possui 46 cromossomos, sendo 50%, ou seja, 23, herdados do pai (espermatozoide), e outros 23, da mãe (óvulo), no momento da concepção, quando o esperma e o óvulo se unem, haverá no total, a quantidade de 46 cromossomos em cada célula, 23 do pai e 23 da mãe.

Voivodic (2007) pontua que a Trissomia está diretamente relacionada a um cromossomo a mais, ou seja, ao invés da presença total de 46 cromossomos nas células, são 47. Na incidência de um cromossomo a mais, ocorre uma anomalia, um acidente genético ligado ao cromossomo 21, daí o termo Trissomia 21. O referido autor sublinha ainda que a Síndrome de Down pode ser causada de três maneiras diferentes: trissomia simples, transcolação e mosaïcismo. Na incidência da Trissomia simples, o terceiro cromossomo extra ocorre no par 21, sendo uma das causas da SD com incidência de 96% dos casos; na trissomia por transcolação, diferentemente da trissomia simples, o cromossomo adicional está ligado ou transcolado a outro cromossomo, como o 14, por exemplo, a incidência da síndrome deste tipo pode ocorrer em 2% dos casos. No Mosaïcismo, de acordo com Voivodic (2007), o indivíduo apresenta algumas células normais, com 46 cromossomos e outras células com 47 cromossomos. Na perspectiva do autor, esse tipo de SD pode ocorrer em 2% dos casos. Diante dessa “mesclagem” dos números de cromossomos em cada célula, surge o termo mosaïcismo.

Com isso, o autor aponta que normalmente a Síndrome de Down pode ser diagnosticada no momento do nascimento pela presença de características, dentre outras, como peso menor do que comparado a outras crianças sem a síndrome, com os bebês sonolentos, dificuldade na sucção e na deglutição que, em conjunto, permitem a suspeita diagnóstica. Algumas alterações fenotípicas podem ser observadas no feto ainda no ventre através de exames de ultrassonografia, mas o autor destaca que o diagnóstico definitivo somente poderá ser alcançado com investigação e estudo cromossômico (cariótipo), um exame que corresponde à identidade genética do indivíduo, podendo ser obtido no feto (VOIVODIC, 2007).

Pueschel (1993) aponta que a aparência, tal como as funções do corpo humano, é determinada com grande incidência pelos genes. Nesse sentido, de acordo com o autor, as características físicas da criança Down são formadas pelas influências e características do

material genético, assim, além de herdar característica do pai e da mãe, a criança herda características do cromossomo extra que lhes dão aparência peculiar, exercendo influências e características comuns de pessoas com a síndrome.

A criança Down apresenta características físicas e aparência singulares em decorrência dos fatores genéticos. É comum o reconhecimento de pessoas Down, em virtude de traços presentes nessa clientela com anomalia genética e cromossômica. Alves (2011) descreve algumas características típicas da síndrome, como:

Baixa estatura, o crânio apresenta braquicefalia (crânio mais largo que comprido), com o occipital achatado, o pavilhão das orelhas é pequeno e disfórmico, a face é achatada e arredondada, os olhos mostram fendas palpebrais e exibem Manchas de Brushfield ao redor da margem da íris, a boca é aberta, muitas das vezes mostrando a língua sulcada e saliente, alterações no alinhamento dos dentes, as mãos são curtas e largas, frequentemente com uma única prega palmar transversa, chamada de prega palmar simiesca, os pés mostram um amplo espaço entre o primeiro e o segundo dedo, músculos hipotônicos e articulações com flexibilidade exageradas, reflexo de Moro fraco, excesso de pele atrás do pescoço, displasia pélvica, tendência para luxação atlanto-axial, presente em mais de 20 das radiográficas em uma amostra estudada (ALVES, 2011, p. 23).

Como reforça Veiga (2018), é necessário lembrar “que são características físicas, não universais da síndrome, que não são determinantes na aprendizagem e desenvolvimento delas” (VEIGA, 2018, p. 59). O autor destaca as especificidades inerentes a toda e qualquer criança, que todas são diferentes entre si, independentemente da deficiência, nenhuma criança é igual à outra. Assim, “definir crianças com síndrome de Down pelas suas características fenotípicas, que não acontecem em todos os casos, limita sua aprendizagem e desenvolvimento quando predeterminam o que poderão ou não fazer” (VEIGA, 2018, p. 51).

Nesse sentido, Amaral e Piccolo (2019) relembram: “sabemos que esses fenótipos individuais variam entre indivíduos com síndrome de Down e que o comprometimento cognitivo e ambiental lhes tem marcado a vida, com prejuízos que limitam sua independência e afetam negativamente sua qualidade de vida” (AMARAL; PICCOLO, 2019, p. 54).

Em relação à personalidade das criança Down, “a maioria apresenta temperamento dócil, é afável, carinhosa e gosta muito de imitar os adultos” (ALVES, 2011, p. 24). No mesmo sentido, Pueschel (1993) descreve algumas características em relação aos aspectos físicos e órgãos sensoriais da CD, como a cabeça com aparência pequena, achatada; o nariz e as orelhas com tamanhos pequenos em relação a crianças sem a síndrome. Os órgãos da visão apresentam formato normal, como qualquer pessoa, porém pálpebras curtas e estreitas, resultando em aparência ‘puxada’ a boca pequena que, geralmente, a criança com a síndrome mantém aberta e com a língua projetada para fora. As orelhas, apresentam aparência pequena e malformações,

dobras na parte externa superior, sendo esta diferenciada e alterada, diferentemente de pessoas sem a Síndrome de Down (PUESCHEL, 1993).

Outra característica física da Síndrome de Down é o pescoço da criança com aparência pequena, dimensão grossa e mais largo do que comprido. Algumas crianças com a SD apresentam na região do pescoço excesso de pele. A caixa torácica, em alguns indivíduos com a síndrome, apresenta formato e aparência diferenciada em relação a crianças sem a síndrome, além de osso “afundado (tórax afunilado)” ou “osso projetado no peitoral (peito de pomba)” (PUESCHEL, 1993, p. 80).

Pueschel (1993) explica que os pulmões e o abdômen da pessoa Down geralmente não apresentam anormalidades. Somente na região abdominal, na maioria dos casos, os músculos são frágeis e fracos. O autor enfatiza que tanto em meninas quanto em meninos Down, os órgãos genitais, o pênis e a vagina, são normais, em alguns casos apresentam apenas aparência pequena. Ainda segundo a linha de pensamento do autor, a pele da criança Down apresenta manchas e, geralmente, cor clara. Segundo o autor, durante a estação do inverno, crianças Down apresentam ressecamento em toda pele e, em pessoas com a síndrome, com idade mais avançada, a pele pode apresentar textura grossa e rígida (PUESCHEL, 1993).

Sob essa perspectiva, Alves (2011) sublinha que há comprometimentos associados a déficit auditivo em CD. O autor destaca que cerca de 5% de crianças Down podem apresentar crises de convulsão, além da incidência de comprometimentos no órgão da visão, como conjuntivites, cataratas e estrabismo. Conforme o autor, comprometimentos cardíacos são comuns em crianças Down e, ainda segundo o estudioso, 70% das crianças nascidas Down com insuficiência cardíaca sobrevivem até os doze meses de vida.

Alves (2011) indica que outro fator causador de morte em pessoas Down é a má formação nos órgãos e infecções nas vias respiratórias, além do envelhecimento precoce, que tem crescido em grande escala nos últimos anos entre as pessoas com a síndrome. Ainda segundo Alves (2011, p. 24), “todas estas características são semelhantes, não importando a que raça pertença a criança”. Ou seja, independentemente da raça, da nacionalidade do indivíduo, os traços característicos são comuns e invariáveis.

Pueschel (1993) frisa que nem todas as crianças Down apresentam todas as características descritas acima. A incidência de algumas características típicas da Síndrome de Down pode ser utilizada na identificação de crianças com a síndrome, como as impressões digitais peculiares e diferenciadas em relação a crianças sem a síndrome. Ainda segundo a perspectiva do autor, as características variam consideravelmente de criança para criança, algumas apresentam poucas ou somente algumas características típicas da síndrome, em outras,

crianças podem ser observadas inúmeras ou até mesmo todas as características descritas acima, o comportamento também apresenta significativas variantes. Conforme o autor, isso acontece em virtude da singularidade do sujeito.

Todavia, Voivodic (2007) sinaliza que a presença de características físicas de crianças Down podem ser notadas desde o seu nascimento e o mesmo não ocorre com seu comportamento, personalidade, mas no que se refere ao desenvolvimento é evidentemente diferente em comparação de uma pessoa sem a síndrome. Destarte, as habilidades motoras de uma criança Down apresentam atraso, em que marcos como sentar, ficar em pé e andar ocorrerão normalmente mais tarde, se comparado a uma criança sem a síndrome. A autora aponta que, normalmente, desde o nascimento, as CD se desenvolvem com um ritmo mais lento do que outras crianças sem. O contato visual, de fixação do olhar, começa mais tarde e a linguagem é uma das áreas com maiores atrasos. A autora pontua que, embora as dificuldades e atrasos na linguagem seja comum na maioria de crianças com a síndrome, as habilidades comunicativas são variadas. Outro aspecto destacado pela autora é o déficit de atenção como uma característica (VOIVODIC, 2007). No que tange ao aspecto cognitivo, a deficiência mental é considerada uma característica comum nas crianças Down, conforme destaca Voivodic (2007):

É evidente que devido as suas características específicas, oriundas de sua deficiência as crianças com SD necessitam de uma ação educativa adequada para atender suas necessidades educativas especiais. Não há como implementar processos de inclusão que visem de fato a uma escolarização de qualidade, sem levar em conta as características da criança com deficiência (VOIVODIC, 2007, p. 18).

Amaral e Piccolo (2019) também reforçam a Deficiência Intelectual (DI) como característica frequente e associada à Síndrome de Down: “a síndrome de Down tem sido associada com deficiência intelectual na literatura científica há mais de 150 anos e tem sido pesquisada por estudiosos do desenvolvimento humano ao longo de décadas” (AMARAL; PICCOLO, 2019, p. 53). A Deficiência Intelectual:

Refere-se à limitação da funcionalidade. Caracteriza-se pelo funcionamento intelectual abaixo da média. Inicialmente, a definição de DM era baseada dando ênfase somente aos resultados de testes de inteligência ou QI, em vez das habilidades funcionais no seu ambiente natural, como se considera hoje em dia (SCHWARTZMAN, 2003, p. 178).

De acordo com o autor, em razão de outros tempos em processar informações no processo de aprendizagem, “isto afetaria todas as capacidades: autonomia, linguagem, interação social, motricidade etc., em maior ou menor graus” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 245). Para

ele, o conceito de deficiência mental⁶⁹ apoia-se em três ideias, sendo essencial analisar do ponto de vista interativo, ou seja, considerando a criança numa perspectiva plural, com enfoque na necessidade de cada criança. A primeira ideia, o binômio: desenvolvimento-aprendizagem, a segunda os fatores biológicos e a última ideia, fatores como ambiente físico e social. Saber dessa discussão implica compreender muitos aspectos que podem ser identificadores de crianças Down, mas mais que isso, auxiliam professores e professoras que lidam com crianças pequenas na Educação Infantil a pensarem suas práticas docentes considerando a multiplicidade de crianças que recebem em suas salas de referência.

Retomando, à medida que o movimento inclusivo se espalha por todo o mundo, “palavras e conceituações mais apropriadas ao atual patamar de valorização dos seres humanos estão sendo incorporadas ao discurso dos ativistas de direitos, por exemplo, dos campos da deficiência” (SASSAKI, 2005, p. 1). O autor reforça que o vocábulo deficiência permanece no vocábulo para dedignar movimentos das pessoas com deficiência e em campo de reabilitação.

Ela denota uma condição da pessoa resultante de um impedimento... exemplos de impedimento: lesão no aparelho visual ou auditivo, falta de uma parte do corpo, déficit intelectual. O termo “*impairment*”, pode, então, ser traduzido como impedimento, limitação, perda ou anormalidade numa parte (isto é estrutura) do corpo humano ou numa função (isto é das funções fisiológicas) do corpo, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), aprovada pela 54ª Assembleia da Organização Mundial da Saúde em 22 de maio de 2001. Segundo a CIF, as funções fisiológicas incluem funções mentais. O termo anormalidade é utilizado na CIF estritamente para se referir a uma variação significativa das normas estatísticas estabelecidas (isto é, como um desvio da média da população dentro de normas mensuradas) e ele deve ser usado somente neste sentido (SASSAKI, 2005, p. 1).

Diante disso, o autor acrescenta ainda que o conceito de deficiência não pode ser confundido com o conceito de incapacidade, pois este denota estado inferior e negativo, condição de desvantagem, relacionados a fatores do ambientais, como barreiras impostas a pessoas com deficiência por meio de fatores que não constituem barreiras para quem não tem deficiência.

Desse modo, urge romper com a ideia de deficiência associada à inferioridade ou incapacidade; para que as crianças com deficiência, ou qualquer especificidade do público alvo da Educação Especial (EE), ou mesmo frente a características individuais, tenham o direito a uma educação inclusiva de qualidade, com vistas a sua autonomia e com respeito, reconhecendo e respeitando as diferenças, sem com isso excluir o outro, o diferente. Nessa seara, Skliar (2003) tece sobre o outro, o outro que não se enquadra e que se distancia da norma, em uma sociedade

⁶⁹ Reitera-se que o vocábulo Deficiência Mental foi utilizado nessa dissertação em razão do emprego dos mesmos por alguns autores, mas considera-se Deficiência Intelectual, como mencionado anteriormente.

normalizadora o normal é preferível, desejável e a norma insiste em atrair todas as identidades e diferenças, querendo ser o centro, que ordena, classifica, nomeia e que define.

2.3 Crianças e infâncias: o sistema de educação da criança pequena no Brasil

Atualmente, no Brasil, todas as crianças são consideradas sujeito de direitos. O viés desse reconhecimento foi instituído em nosso país a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Além disso, outros desdobramentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), bem como a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), reafirmaram esses direitos.

A legislação proporcionou e aos sistemas de públicos de educação, nas últimas décadas, a oportunidade de assumirem o compromisso de transformar espaços de assistência em espaços educacionais, assim como de elaborar projetos pedagógicos contextualizados e significativos, ou seja, por força legal, poderiam ter desencadeado um processo de reorganização, com o objetivo de atender ao direito à educação de qualidade (NASCIMENTO, 2011, p. 156).

O reconhecimento e a legitimação das crianças como sujeito de direitos não aconteceram de um dia para outro, conforme aponta Heywood (2004). Foram muitas as transformações nas concepções de infância e a que identificamos hoje é fruto de um processo de construção social⁷⁰ e de diferentes questões, como fatores ambientais, história, localização geográfica, aspectos econômicos e culturais, assim como a Deficiência Mental também considerada como uma construção social defendida na tese de Carneiro (2007), empregado a sujeitos que apresentam características peculiares em relação a maioria da população.

Nesse sentido, considera-se que o contexto histórico, que conferiu a criança a prerrogativa de sujeito de direitos, corrobora e está relacionado com os desdobramentos da história da consolidação do sistema de Educação Especial nacional. Tal processo, que perdurou séculos, caminha estritamente junto ao sistema de ensino da criança pequena, que passou a ser

⁷⁰ A guisa de contextualização e retorno histórico, remete-se lembrar de autores como Ariès (1986), que desvelou que na sociedade medieval o sentimento de infância não existia. Acerca dos estudos de Philippe Áriès e seu olhar para a infância, Kishimoto (1990) aponta que, na Idade Média, a criança não tinha destaque e lugar no contexto social. A infância era desconhecida, onde, misturados aos adultos, estas eram consideradas “adultos em miniatura”, as mudanças aconteceram no século XIII e intensificaram no século XVIII, onde a criança passou a ter vestes, alimentação e educação diferente do adulto. (KISHIMOTO, 1990, p. 55). Heywood (2004), reconhece que teve um grande avanço com os estudos do pesquisador francês Philippe Ariès, em 1960, que formulou um novo olhar historiográfico para aquilo que classificou como o sentimento de infância no mundo ocidental. “Deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, apropriar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante” (HEYWOOD, 2004 p. 27).

alvo de preocupações e a ser considerada diferente do adulto pelas especificidades infantis, protagonista no contexto social, principalmente com a publicação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDB, 9.394/96, (BRASIL, 1996). Diante disso, “No Brasil, a expansão da educação especial, [...] embora inegavelmente tenha ampliado as oportunidades educacionais a crianças que não seriam absorvidas pelas redes de ensino, incorporou uma população identificada como portadora de déficits na aprendizagem” (CARNEIRO, 2007, p.15).

As crianças Down, em decorrência dos fatores genéticos, tem suas especificidades, como abordado no item anterior. “Essas diferenças significativas estão associadas ao atraso no desenvolvimento, ou seja, as habilidades são adquiridas mais tarde do que em uma criança que não apresenta (SD). Sendo assim, fica claro que todas as crianças desenvolvem-se” (SOARES; ROCHA; RODRIGUES, 2018, p. 29).

Assim, é latente a importância da inclusão escolar e de sua educação de qualidade. Historicamente, as crianças Down foram associadas à inferioridade, reflexo do modelo médico da deficiência, com o intuito de adequá-las aos padrões normais e esperados da sociedade, o que contrapõe ao modelo social da deficiência, que preconiza a integração social, valorizando e aceitando a diferença. “Tudo que envolve seu processo de desenvolvimento precisa ser estudado e compreendido para que novas estratégias de ação pedagógica sejam traçadas, visando favorecer a sua inclusão na sociedade e na vida acadêmica” (AMARAL; PICCOLO, 2019, p. 54).

Kuhlmann Jr. (1988), afirma que, do ponto de vista da Sociologia, a escolarização da criança pequena envolve uma estrutura social que abrange vertentes sociais, como demografia infantil, trabalho feminino, novas representações sociais, transformações familiares e as representações sociais da infância, estas inseridas na sociologia mais ampla da pequena infância.

Nascimento (2011) alerta que os novos paradigmas de infância se desdobram em duas vertentes na década de 1990: a primeira é a Sociologia da Infância⁷¹, que se constituiu como campo de conhecimento, contribuindo para a visibilidade da infância, em que as crianças passaram a ser compreendidas como atores no contexto social, participantes ativas da vida social e enxergada a partir de seus próprios direitos. A segunda vertente se volta para as

⁷¹ A Sociologia da Infância concebe a infância como objeto sociológico, resgatando-a de perspectivas biologistas. A construção social da infância aponta para um novo paradigma de infância, a infância como construção social não podendo ser separada de variáveis sociais como classe social, etnia entre outras, apontamentos de Faria e Finco (2011).

experiências da Pedagogia da Escuta de Reggio Emilia⁷², na Itália, na qual concebe a criança como ser forte, competente, que se desenvolve nas interações com os adultos e com as próprias crianças e se expressam por linguagens diversas (NASCIMENTO, 2011).

As vertentes supracitadas acerca do aumento de interesse e a valorização da criança como sujeito de direitos e da construção social da infância corroboram com as notícias abordados no item anterior, que também sinalizam o aumento de preocupação com o entendimento e menções sobre a Síndrome de Down e, em especial, na discussão encontrada acerca da criança Down na pauta social e política nacional no ano 2000. Atualmente, a perspectiva de inclusão escolar é irrestrita, mas autores⁷³ relembram o contexto histórico de práticas de abandono, segregação, iniciativas de integração até a inclusão ser consolidada enquanto sistema de educação.

Neste sentido, Sarmiento (2003) destaca que, na contemporaneidade, as ideias e as representações sobre crianças e infâncias estão continuamente a sofrer transformações no seio das estruturações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, na escola e no espaço público. Dessa forma, as culturas da infância são objetos de diferenciação e pluralização. Todas as crianças, com ou sem deficiências, constroem culturas em suas relações mútuas com seus pares e edificam, alicerçam, suas culturas, suas histórias e seus mundos de vidas.

O sistema de educação da criança pequena em nosso país e a sua especificidade se erigiu e tem seus direitos assegurados desde o nascimento, como um direito social. A Carta Magna determina ainda o direito à assistência de maneira gratuita aos filhos, bem como dos dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. Em estudos, como o de Moreira (2021), em que discute a Educação Infantil (EI) no Brasil em plataformas científicas, reforçam que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) constitui um grande avanço para a Educação Básica (EB), no que concerne a EI, desencadeando mudanças importantes na garantia de direitos e atendimento às especificidades do público alvo desta etapa de ensino.

A educação é especificadamente abordada no Capítulo III, da Constituição Federal (1988), na seção I, Artigo 205, o qual expõe que: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

⁷² Reggio Emília, é uma cidade no nordeste da Itália, é hoje considerada um referencial no campo da educação e pedagogia da primeira infância. Baseia-se na Pedagogia da Escuta, onde a criança é considerada protagonista processo de conhecimento, conforme Rinaldi (2021).

⁷³ Jannuzzi (2012); Mazzotta (2011).

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Campos (2011) reitera a institucionalização da EI, mas observa que, “embora crescente o reconhecimento do caráter educativo dessa etapa educativa no Brasil, estatuto conferido pela própria legislação em vigor, observam-se ainda litígios relacionados à função social, cuja arbitragem se dá pela evocação de sua função assistencial” (CAMPOS, 2011, p. 218). Em seu estudo, a referida autora destaca que a identidade da EI ainda precisa ser consolidada, pois em razão de raízes históricas, a institucionalização da primeira etapa da Educação Básica (EB) ainda reflete contradições e tensionamentos oriundas de suas origens sociais. Atualmente, há desafios para a área da EI se considerarmos, por exemplo, políticas como o Voucher na Educação Infantil, problematizado pela ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (COUTINHO; SIQUEIRA; CAMPOS, 2021), e outros programas que acabam por consolidar a EI, muitas vezes, mais próxima a processos de escolarização formal, do que a uma instituição cujo o eixo norteador das práticas é a interação e a brincadeira, ou seja, o foco nas diferentes linguagens atreladas a ludicidade.

Abramowick e Moruzi (2010) também refletem sobre a institucionalização da Educação Infantil (EI), apontando que essa ação contribuiu para a formação de uma concepção de infância, no sentido de construir uma infância pautada em determinado contexto de tempo e espaço, frutos das transformações na qual a sociedade passou. Diante disso, Campos (2011) reitera que a década de 1990 foi um dos períodos mais férteis no âmbito das políticas públicas para a EI. Mas relembra posição secundária da Educação Infantil em relação às demais etapas da EB, o que, de acordo com o autor, foi minimizado com a implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assim como a distribuição de recursos públicos. No que se refere à definição da natureza da EI e fonte da identidade desta etapa, o autor destaca:

- a) essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas;
- b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleos estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; e
- d) o trabalho pedagógico desenvolve-se em relação de complementaridade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias (CAMPOS, 2011, p. 220).

Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, esses pressupostos e concepções destacadas acima orientam grande parte das políticas públicas para a EI, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), os documentos orientadores, como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação

Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Nesse cenário, como a implementação da Lei 11.274, de 2006, que ampliou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos e mudanças na legislação, como a adoção da obrigatoriedade da pré-escola⁷⁴, podem provocar alterações importantes na EI, inclusive no que se refere a currículos, avaliação e gestão. Já se passaram anos, e estudos⁷⁵ problematizam o que apontou Campos (2011) acerca da educação da criança pequena.

Bortolanza e Freire (2018) tecem uma crítica com questionamentos acerca da não obrigatoriedade ou a não garantia do direito efetivo das crianças público alvo da creche, 0 (zero) a 3 (três) anos: “parece-nos que, nesse sentido a Educação Infantil ainda não constitui prioridade nas políticas públicas educacionais, embora entendamos que houve um avanço ao incluir a Educação Infantil na Educação Básica” (BORTOLANZA; FREIRE, 2018, p. 69).

Retomando a legislação, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), “com o objetivo de articular todo o sistema nacional de educação, bem como definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias com o intuito de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades”⁷⁶.

Ribeiro (2019) analisa em seu estudo o cumprimento da Meta 1 do (PNE), a partir de cotejamentos dos resultados feito por órgãos e instituições que observam o ciclo de implantação de políticas públicas que visam sanar e identificar falhas e meios cabíveis para solucioná-las. Insta salientar que: “podemos concluir que a Meta 1, decorridos quase 18 anos desde sua primeira previsão no (PNE) de 2001-2010, não foi atingida” (RIBEIRO, 2019, p. 165). Diante disso, e concordando com o autor supracitado, mais recentemente, em 2020, dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2022a), reafirmam este cenário quanto ao direito à educação, em especial a EI.

Como evidenciado anteriormente, a década de 1996, em nosso país, foi promulgada a LDB, Lei nº 9.394 de 1996, que é a lei vigente que rege a educação escolar, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional. Contudo, Moreira (2021) relembra em seu estudo:

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a Lei 4.024/61 define a educação primária ministrada nos jardins de infância e escolas maternas. Mais tarde a Lei 5.692 faz referência a educação infantil como direito da criança e dever do Estado antes dos sete anos de idade, porém não explicita sobre quem tem a responsabilidade de oferecê-la (MOREIRA, 2021, p 136).

⁷⁴ Emenda Constitucional 59/2009.

⁷⁵ Barreto (2003); Moreira (2021); Perea; Ramos (2020).

⁷⁶ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

Dessa forma, a educação das crianças pequenas tem um lugar importante na atual LDB. A referida legislação reconheceu a Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica. A EI, de acordo com a Lei nº 9.394/96, compreende um período primordial para o desenvolvimento infantil, a ser oferecida em creches e pré-escolas a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade e que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996).

Carvalho (1997) relembra que a Lei nº 9.394/96 foi sancionada após um longo período de 8 (oito) anos de tramitação no Congresso Nacional. A autora destaca que durante 35 (trinta e cinco) anos, as diretrizes e bases da educação brasileira estiveram consolidadas na Lei nº 4.024 de 1961, e tece uma crítica referindo ao longo período face às demandas educativas e desafios impostos à educação como fator de desenvolvimento social. A LDB reforça o que preceitua a Constituição Federal de 1988, que a Educação Infantil deverá ser gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade⁷⁷ e assegura ainda vaga na escola pública de EI ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade⁷⁸ (BRASIL, 1996). Quanto à organização da Educação Infantil, o Artigo 31 da LDB menciona que a organização da primeira etapa seguirá regras comuns⁷⁹:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental⁸⁰; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional⁸¹; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral⁸²; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas⁸³; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança⁸⁴ (BRASIL, 1996, Art. 31).

A instituição educativa, na sociedade brasileira, passou por significativas transformações nos últimos anos, “a escola pública (e também em certa medida, até mesmo a particular) é uma daquelas instituições pertencentes ao Estado (sociedade política), mas que é atravessada pelos conflitos da sociedade civil” (MAGRONE, 2006, p. 367). Nesse sentido, de

⁷⁷ Redação dada pela Lei nº 12796, de 2013.

⁷⁸ Redação dada pela Lei nº 11.700, de 2000.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013.

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Ibidem.

acordo com autor, as escolas localizadas nos centros urbanos assistiram a um aumento sem precedentes de matrícula, fato que impôs significativas transformações de cunho qualitativo.

Os avanços são significativos ocorridos diante de tantas mudanças, desde o assistencialismo no atendimento das crianças até chegar as leis que determinam a função educativa, onde atende as especificidades da faixa etária de cada criança, diante do dever do Estado em oferecer uma educação de qualidade (MOREIRA, 2021, p. 138).

A Educação Infantil brasileira, além de ancorada nos preceitos da CF de 1988 e na LDB, conta, com o intuito de normatizar e orientar os sistemas de ensino, as práticas docentes, com documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A análise destes aparatos legais supra referidos permitiram pensar a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil (EI) para todas as crianças e, em especial, para as crianças Down. Atentando-se para a codificação, a segunda fase conforme as etapas da análise de conteúdo da Bardin (2021), foram usados os códigos⁸⁵: criança, inclusão, diversidade e diferença, teve o intuito de analisar nos enxertos dos documentos qual a concepção de currículo e de criança adotada e como as infâncias brasileiras são consideradas atualmente nestes documentos? Buscou-se como caminho para analisar esses códigos questionamentos e proposições tecidas por estudos na área, aproximando com o objeto deste estudo para ajudar a alcançar o objetivo deste capítulo e responder ao problema de pesquisa apontado na introdução.

Abramowick e Moruzzi (2010) destacam que a orientação curricular para o trabalho docente com crianças pequenas deve elencar padrões de qualidade. Para as autoras, tais orientações tem como objetivo primordial: perceber que a pré-escola tem um significado diferente do Ensino Fundamental em razão das especificidades da pequena infância. Frente a isso, a definição mais recente de currículo da EI, de acordo com as autoras, é: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Abramowick e Tebet (2018) destacam que, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, surgiram debates no sentido de detalhar o currículo da EI, sendo o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998) a primeira tentativa. As autoras fazem uma crítica ao documento

⁸⁵ Conforme o segundo passo da análise de conteúdo categorial de Bardin (2021) que foi a codificação.

ênfatizando que este não trouxe definição clara de currículo, fazendo com que a Educação Infantil continuasse seguindo os moldes das demais etapas da Educação Básica (EB). Além disso, as autoras reforçam que a discussão sobre a diversidade aparece no texto na perspectiva de aceitar e respeitar a percepção da diferença das crianças entre uma das outras e formação de identidade, mantendo intacta a discussão de desigualdades e hierarquias entre crianças brancas e negras.

O que podemos observar, por essas discussões, é que as questões relativas à Educação Infantil e, especificadamente, ao currículo da Educação Infantil são tão contemporâneas quanto a discussão de educação das relações étnico-raciais, reatualizadas agora a partir do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (ABRAMOWICK; TEBET, 2017).

Conforme Abramowick e Tebet (2017), acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “esse mesmo documento também incorpora a discussão étnico-racial sob a perspectiva da diversidade, mas acrescida de elementos como educação de crianças quilombolas, indígenas, ribeirinhas, etc.” (ABRAMOWICK; TEBET, 2017, p. 186).

As estudiosas enfatizam ainda que esses documentos, como conjunto de dispositivos, procurou circunscrever questões como diversidade. As diferenças também foram mencionadas, em que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios como, por exemplo, “Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010, p. 16). Neste mesmo sentido, Lunardi (2004) alerta: “um dos espaços em que estratégias da diversidade fixam a inscrição da pluralidade e da diferença é o currículo” (LUNARDI, 2004, p. 8).

Ainda no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), com a publicação do seu texto, foi desencadeando no campo da EI, movimentos intensos de revisão da concepção da educação das crianças pequenas nos espaços escolares, bem como fortalecimento de práticas docentes e de desenvolvimento infantil e a promoção de discussões sobre a orientação o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas.

Determinam ainda que as práticas educacionais e de cuidados promovam a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, associando estes as diversas áreas de conhecimento, nas quais o professor, como principal agente, planeja e organiza atividades intencionais estruturadas, livres e espontâneas em provimento com o conteúdo sistematizado, para elaboração e execução das propostas pedagógicas, direcionadas pelas diretrizes e fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (MOREIRA, 2021, p. 138).

Em relação à definição e concepção de criança, as DCNEI adota criança como um sujeito histórico e de direito, pertencente e integrado as múltiplas interações nas práticas

cotidianas, em que constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2010). Esta concepção caminha ao encontro do que Abramowicz e Moruzzi (2010) denominam de cultura da infância, ao discutirem e entenderem as crianças como “atores ou sujeitos sociais que interagem com o mundo, com as coisas, com as palavras, com a arte, etc.” (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010, p. 39).

Pezzi, Boff e Bianchi (2020) apontam que o currículo é um elemento chave, urgindo ser aberto e flexível, preocupado com a seleção e organização dos conteúdos, com a diversidade procedimentais para que a aprendizagem seja possível para todas as crianças. Por sua vez, Santos (2007; 2008) defende a *ecologia dos saberes*. Conforme Vieira e Ramos (2018), alguns conceitos do autor permitem uma aproximação com a modalidade Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e currículo. Para Santos (2007), o conhecimento moderno é rodeado e nutrido por uma epistemologia monocultural. Na educação, essa monocultura se revela na maneira como os currículos são organizados e praticados. O autor destaca 5 (cinco) monoculturas: a primeira, do saber científico, a segunda, do tempo linear, a terceira, naturalização das diferenças, a quarta, a da escala dominante e a quinta, do produtivista capitalista. Nesse sentido, o autor adverte que essas monoculturas criam barreiras na educação na perspectiva inclusiva. Para ele, combater o pensamento abissal, e desenvolver ações no sentido de romper com a promoção da exclusão, da negação do outro, na invisibilidade dos que não são considerados do grupos hegemônicos, é necessário que as monoculturas sejam substituídas pela *ecologia do saber*: “Outra maneira de entender, outra maneira articular conhecimentos, práticas, ações coletivas e de articular sujeitos coletivos” (SANTOS, 2007, p. 39).

No campo da educação, o desenvolvimento de subjetividades rebeldes e de pensamento pós-abissais pode adensar os movimentos que problematizam a inclusão escolar como um direito social e a buscar por sistematizações curriculares mais abertas para dialogar a apropriação de conhecimentos comuns e específicos pra sujeitos com comprometimentos, sejam físicos, psíquicos, sensoriais ou intelectuais, e os alta habilidades/superdotação (VIEIRA; RAMOS 2018, p. 138).

A *ecologia do saber* possibilita uma visão ampla do que conhecemos e do que também não conhecemos, e é o que Santos (2007) alude. “A diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2008, p. 154). Assim, de acordo com o autor, urge sair da monocultura do saber, onde não há uma única verdade, e considerando as crianças e as infâncias plurais, é esta a concepção de currículo que adotamos para este estudo para ajudar na compreensão de currículo.

Quanto à organização pedagógica, as DCNEI enfatizam que os estabelecimentos de Educação Infantil são espaços de educar e cuidar, no qual a concepção da Proposta Pedagógica deve cumprir sua função como sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2010). As práticas docentes para Educação Infantil, nas DCNEI, tem como eixo do currículo as interações e a brincadeira, propõem a imersão nas múltiplas linguagens, assim como diferentes gêneros e maneiras de expressão, interação com a linguagem escrita e oral, recriação de contextos significativos, confiança, participação, curiosidade, interação, preservação do meio ambiente, práticas e conhecimentos da biodiversidade, das manifestações culturais brasileiras, acesso e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

Além das DCNEI, os sistemas de ensino de Educação Infantil brasileiro contam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que também constitui um documento normativo, uma referência para a formulação de currículos e de propostas pedagógicas e orientam as práticas docentes.

Para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum – BNC, é uma síntese dos saberes, conhecimentos e valores que todas as crianças brasileiras que frequentam a creche e pré-escolas têm o direito de se apropriar. Há ainda uma parte diversificada que considera as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar (MOREIRA, 2021, p. 139-140).

A BNCC caminha em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). O documento aplica-se à educação escolar, fundamentado na LDB, orientado pelos princípios e fundamentos das DCNEI, os princípios éticos, políticos e estéticos, integrando o conjunto normativo da política nacional de educação.

Foi a partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que surgiram as definições da BNC, onde evidenciam os direitos das crianças a acessar processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos e a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, ao respeito, a igualdade, a brincadeira e a integração com outros meninos e meninas (MOREIRA, 2021, p. 140).

Quanto à organização, no tocante a estrutura da BNCC, o documento considera a vinculação indissociável entre educar e cuidar e dos eixos estruturantes da Educação Infantil: interação e brincadeira, articulados com as DCNEI. O documento destaca 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. São apresentados no documento, 5 (cinco) campos de experiências: O eu e o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A EI neste documento encontra-se organizadas em grupos e divididas por faixas etárias: bebês de 0 a 1 ano e 6 meses,

crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade (BRASIL, 2018).

Entendemos que, ao se definir como eixos estruturantes da Educação Infantil a brincadeira e a interação, já nos deparamos com uma concepção de criança como sujeito social que aponta a ludicidade como um caminho metodológico. A Definição dos direitos de aprendizagem também revela uma concepção de criança, pois, ao eleger, por exemplo, o direito de explorar, compreendemos a criança como sujeito capaz de pensar, de fazer descobertas. Quando analisamos cada um dos direitos apresentados na BNCC para a Educação Infantil, constatamos que o documento se refere a uma criança como sujeito inteiro e desenvolvimento integral (BERTOLANZA, FREIRE 2018, p. 71).

Pensando na concepção de criança adotada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo natural ou espontâneo (BRASIL, 2018, p. 34).

Mas, ao analisar a BNCC, no que se refere à concepção defendida no documento quanto à organização curricular na EI, Bortolanza e Freire (2018) ressaltam:

A concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, defendida nos princípios do documento, não apresenta uma afetiva coerência na abordagem dos campos de experiências. Há uma certa linearidade na definição dos objetivos relacionados ao desenvolvimento / aprendizagem nos diferentes campos de experiências, o que pode relativizar a dinamicidade o movimento presente no processo de construção de conhecimentos de uma criança como sujeito histórico social (BORTOLANZA; FREIRE, 2018, p. 94).

Além disso, Abramowick e Tebet (2017) acrescentam também uma crítica à BNCC, defendendo a hipótese que no documento há problemas epistemológicos, problematizando: “[...] ao campo teórico denominado genericamente de diferenças: diferenças raciais, de gênero/sexualidade, etnias e sociais” (ABRAMOWICK; TEBET, 2017, p. 182). Em seu estudo, as autoras, com esse questionamento, ajuda-nos a circunscrever e adentrar na questão das diferenças e diversidade infantis ao tecerem:

A ideia subjacente da BNCC é de que há uma unidade possível na multiplicidade e que ela pode ser realizada sem a utilização da força. Nesse viés, o pensamento tem quase a função do Estado: unificar. A segunda ordem, sob a qual se assentam os argumentos aqui delineados, é a ordem das ideias, de que esta “unidade pretendida na multiplicidade” deva estar circunscrita ao currículo, metodologicamente pela via do campo de experiências. A proposta de “convergência” regida por uma normatização curricular busca afastar os conflitos e, assim, as diferenças (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 194).

As autoras problematizam: “e por que a Educação Infantil necessita de uma base comum? A nosso ver, para um tipo de infância se realiza sobre todas as crianças, sem que elas mesmas possam se interrogar sobre ela” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 196), e acrescentam:

Há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico / educativo, pois a forma ou “involucro” no qual se assenta a base, o que é comum e o universal, impõe desde logo um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 195).

Diversidade, igualdade e equidade são referidas na BNCC, que reconhece que o Brasil apresenta acentuada diversidade cultural e desigualdades sociais. Nesse sentido, orientam que as propostas pedagógicas devem considerar as necessidades, possibilidades e interesses.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. [...] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 13).

Igualdade não se opõe à diferença e a diferença é uma condição da igualdade. Nesse sentido, a igualdade é uma oportunidade para a diferença. Assim, a igualdade não pode configurar como um conceito, mas precisa ser vivenciada nas práticas educacionais, é o que postula Kohan (2019). O autor tece a seguinte crítica: “também as instituições escolares parecem desmentir aquela igualdade: alguns sequer conseguem entrar nelas ou são logo expulsos; outros passam por elas com sucesso, do início até o fim, na idade certa, e alguns mais rapidamente do que outros” (KOHAN, 2019).

Ao analisar alguns dos aparatos legais que garantem atualmente o direito à educação, bem como a institucionalização da Educação Infantil (EI) brasileira, assim como os documentos basilares de cunho normativo e orientador, e fazendo interlocução com discussões e críticas de alguns autores, é possível refletir que a operacionalização do arcabouço legal se encontra em uma díade: avanços e lacunas.

2.4 O sistema de ensino para as crianças pequenas do Distrito Federal

“Apesar da instituição da BNCC em nível nacional tal documento não tira a autonomia das escolas estaduais e municipais sendo garantida a participação de todos para complementar as propostas pedagógicas e particularidades regionais” (PAIVA; OLIVEIRA, 2020, p. 70).

Nesse sentido, pensar a infância brasileira, implica levar em consideração os diferentes grupos de crianças de todo país, no qual vidas e oportunidades são determinadas por fatores sociais, por políticas públicas, por diferentes condições socioeconômicas, além da realidade geográfica, como preceitua Magrone (2006).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no intuito de normatizar seu sistema de ensino considerando as crianças brasilienses, apresentou o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil em 2014 (CMEBEI-2014), constituindo a primeira versão de currículo para o sistema de ensino e para os profissionais que atuam na Educação Infantil (EI). O objetivo era de proporcionar o desenvolvimento e a avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e oferecer educação de qualidade aos bebês e as crianças pequenas do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Lançando mão do problema de pesquisa levantado, tornou-se pertinente conhecer as orientações específicas para o sistema de educação e para as práticas docentes no Distrito Federal no que tange à Educação Infantil. Antes do CMEBEI-2014, a SEEDF lançava mão de um Currículo Experimental, “assim, traz público o movimento de uma rede, ao receber um Currículo de caráter experimental em dezembro de 2010, estava ciente de que este seria objeto de estudo, avaliação e mudança” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 14). Atualmente, os profissionais e o sistema de ensino têm um novo currículo, constituindo a segunda edição atualizada, o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (CMDFEI-2018; DISTRITO FEDERAL, 2018).

A atual edição se consolidou a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). O CMDFEI-2018 reconhece a relevância da primeira edição e reafirmou no texto trechos da versão anterior (DISTRITO FEDERAL, 2018). O olhar para os fundamentos teóricos e metodológicos destes documentos permitiu entender a especificadamente da organização do sistema de educação do DF, partindo do arcabouço legalmente constituído, somado das orientações e normalizações nacionais, como foram concebidas diversidade, diferença, crianças e infâncias plurais brasilienses e qual concepção de currículo adotada e como constitui a organização do trabalho pedagógico em âmbito local?

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil - 2014 (CMEBEI-2014) e o atual Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil - 2018 (CMDFEI-2018), a elaboração desses teve embasamento teórico e prático em documentos legais, normativas, legislações, currículos de outros estados e municípios, literatura e textos acadêmicos, ações, discussões e participação de crianças por meios de ações, como a Plenarilha do Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014a; DISTRITO FEDERAL, 2018).

Ações como a Plenarinha do Currículo, de acordo com os referidos documentos (CMEBEI-2014; CMDFEI-2018), tinha o objetivo de dar vez e voz por meio da participação das crianças em projeto político-social, mas recebeu crítica, como no estudo de Barbosa e Voltarelli (2020), ao destacarem que este programa não contemplou as infâncias e foi ocultado no documento como aconteceu essa participação infantil, levantando também a discussão sobre a perspectiva adultocêntrica que caminha no sentido de invisibilizar a participação da criança como grupo minoritário.

O Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil em 2014 e o atual Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil resgataram em seu texto o direito à educação expresso na Constituição Federal de 1988, reconhece a defesa dos direitos das crianças assegurados com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), os avanços com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a vigência do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Os documentos curriculares aqui referenciados lembraram ainda o contexto histórico acerca da historicidade da infância e da criança, aspectos que nos ajudam a entender a concepção de criança e de infância adotada. De acordo com o documento, somente após o século XVIII, a infância passou a ser alvo de preocupação. Conforme o documento, o ideário de criança como sujeito de direitos foi fruto de desdobramentos de dispositivos legais e documentos internacionais, como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) (DISTRITO FEDERAL, 2014a; DISTRITO FEDERAL, 2018).

“A instituição educacional é o espaço onde a diversidade e a inclusão tornam-se reais, materializam-se a partir das relações que acontecem e são partilhadas entre todos os seguimentos que compõem a comunidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 159). A preconização de uma instituição escolar inclusiva e acolhedora, também podem ser vistas no atual currículo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil - 2018, ao tecer algumas especificidades e particularidades.

A inclusão das crianças com necessidades específicas carece de interações, acolhida e escuta sensível, atenta e com intencionalidade educativa. [...] A abordagem do tema da educação inclusiva remete a inclusão de pessoas com necessidades específicas, todavia, convém pensar na educação para incluir a diversidade humana em todos os seus aspectos: étnicos raciais, gênero, classe social, idade, credo, bem como o respeito as peculiaridades das diversas populações do campo, quilombolas, indígenas, estrangeiras, assentadas e acampadas da reforma agrária, de povos tradicionais, entre outras (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49).

Acerca da consideração de pluralidade e especificidades infantis, Abramowicz e Moruzzi (2010) alertam sobre a construção do corpo, que, de acordo com as autoras, é uma construção social atravessada por linhas diversas como: sexualidade, gênero, classe social, raça, etnia. E acrescentaram que pesquisas também apontam que quando uma criança apresenta uma estética diferente, por exemplo, uma criança gorda, e aqui podemos exemplificar a especificidade da Síndrome de Down, ela tem um acolhimento diferente de crianças brancas, loiras de olhos azuis ou que não tenha nenhuma deficiência.

Como Lunardi (2004) tece: “a diversidade é aceita e promovida, desde que as identidades do outro sejam representados por padrões estáticos e hegemônicos, quer dizer, pelas referências da norma: homem branco, letrado, ouvinte, vidente, etc.” (LUNARDI, 2004, p. 9). Assim, no bojo de uma educação inclusiva, preconizadora do respeito a diferença, e da valorização da diversidade e que atenda às necessidades, particularidades individuais, a diversidade e as diferenças são destacadas no documento atual, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil - 2018 (CMDFEI-2018), “Trata-se de um projeto de educação para emancipação humana que reconhece, respeita e acolhe a diversidade, entendendo que, de fato, todas as pessoas são diferentes [...] e essas diferenças não se constituem em ameaça, mas em riqueza para humanidade” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 49).

Analisando o CMEBEI-2014 e o CMDFEI-2018, foi possível inferir que eles atenderam os preceitos da Orientação Pedagógica para os Profissionais e Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (OPPEEE), também de iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2010).

A OPPEEE, de cunho orientador, constitui um documento voltado especificadamente para a Educação Especial (EE) e para o público alvo desta modalidade de ensino, uma ação de atenção a diversidade. Surgiu para atender às adequações a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008c) e teve o objetivo de contribuir na organização dos sistemas de ensino, na promoção da eficácia dos recursos e serviços e na organização das ações pedagógicas e atendimentos aos estudantes da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Bandeira e Dantas (2021) fazem uma crítica aos currículos da rede pública de ensino do DF. Para eles, na proposta não há destaque para dimensões culturais e éticas, “consideramos que o Currículo em Movimento não alcança esta profundidade teórica devida a mescla teórica em que reveste impossibilitando-o de assumir uma postura crítica perante a realidade social” (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 397).

Ao analisar os excertos dos documentos referidos, procurou-se entender um pouco mais, lançando mão da codificação, seguindo o método análise de conteúdo categorial da Bardin (2021). Na análise dos documentos, ressalta-se que no item anterior os códigos escolhidos foram: diversidade, diferença, criança e inclusão escolar, considerando que as normalizações locais devem estar alinhadas ao âmbito nacional de ensino. Os seguintes códigos, tendo como objetivo ajudar a responder ao problema de pesquisa, foram ampliados neste item para entender a especificidade do sistema de educação do DF: o embasamento normativo nacional, a especificidade do Distrito Federal, crianças, infâncias, diversidade, diferença e inclusão, qual a concepção de currículo adotada, organização e orientação para as práticas docentes e as instituições de atendimento de Educação Infantil no DF da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O Quadro a seguir permitiu uma visualização comparativa de aspectos aqui considerados balizadores para as proposições evidenciadas nos currículos:

Quadro 7 - Quadro comparativo de aspectos abordados nos documentos: Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil 2014 e Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil 2018.

	Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil 2014, (CMEBEI-2014)	Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil 2018, (CMDFEI-2018)
Orientações e normatizações nacionais	Considerou os princípios destacados pelas DCNEI: éticos, políticos e estéticos. Os eixos norteadores da (DCNEI): Interações e brincadeiras. A SEEDF, adotou em seu currículo, os eixos integradores específicos da EI: Educar, Cuidar, Brincar e Interagir, juntamente com os eixos gerais do currículo da EB da SEEDF: Cidadania e Educação em para os Direitos Humanos, Educação e Sustentabilidade e Educação para a Diversidade. Abordou a dimensão das linguagens: Cuidado Consigo e com o Outro, Interações com a natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística, Linguagem corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital.	O documento, assim como na primeira versão adotou os princípios e os eixos norteadores da DCNEI, nos eixos integradores específicos e os gerais do currículo da EB da SEEDF, e ampliou em relação a primeira edição ao se apoiarem nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e nos campos de experiência da BNCC: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação, indo além das múltiplas linguagens da primeira edição.
Especificidade do DF	_____	A identidade do DF foi expressa no documento, que destacou as particularidades territoriais e a rica diversidade do DF, constituído de pessoas advindas das diferentes regiões do país, as

		Regiões Administrativas com organização e identidades próprias, singularidades arquitetônicas e relação indissociável com as cidades do entorno.
Criança, infância, diversidade, diferença e inclusão	Foi reconhecida a historicidade da criança e da construção da concepção de infância. Concebeu a criança como sujeito ativo, pertencente a uma classe social, gênero, etnia, origem geográfica, sujeito social e histórico, cidadãos, detentores de direitos, produtores e influenciados pela cultura. Preceituou uma educação inclusiva e concebeu as instituições como espaço onde a inclusão deve se tornar real, assim como o respeito a diversidade humana e a coexistência de diferenças.	Assim como na primeira edição, também reconheceu a historicidade da criança e das concepções de infância, acolheu, reconheceu e respeitou práticas que valorizam a inclusão, a diversidade humana inclusive local em todos os seus aspectos: étnicos raciais, gênero, classe social, idade, credo, as crianças do campo, quilombolas, indígenas, estrangeiras, entre outras. Educação para a diversidade como um eixo transversal do currículo em movimento. E valorização das diferenças de que caracteriza cada sujeito.
Concepção de currículo	O documento se apoiou nas teorias críticas e pós-críticas do currículo e pautados nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.	Como na primeira edição, o documento se apoiou nas teorias críticas e pós-críticas do currículo e nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.
Organização e orientação para as práticas docentes	Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica EB, 1º ciclo de aprendizagens, propôs uma organização curricular baseadas em faixas etárias ampliadas: creche (0 a 2 anos), equivalente ao Berçário I, Berçário II e Maternal I e 3 anos, equivalente ao Maternal II e pré-escola (4 e 5 anos) equivalente ao 1º e 2º período. A organização do trabalho pedagógico, o documento destacou que precisa ser cuidadosamente planejada, de caráter efetivo e avaliada: os materiais, os ambientes, os tempos, a inserção, o acolhimento, a adaptação, a rotina, as práticas sociais e as transições. A organização curricular proposta no documento emerge das faixas etárias e as linguagens adotadas.	EI, 1º ciclo da EB. Reconheceu a especificidade das creches (atendimento de 0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos). O documento destacou a nova organização de fases EI apresentadas na BNCC, na qual divide a EI em grupos por faixas etárias: os bebês (0 a 1 ano e 6 meses), as crianças muito pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (4 e 5 anos). Assim como na primeira edição, enfatizou que a organização do trabalho pedagógico deve ser planejado, efetivo e aberto a avaliação, sendo imprescindível pensar nos aspectos da dinâmica escolar. A organização curricular, diferentemente da primeira edição emergiu da divisão dos grupos por faixas etárias e os campos de experiências.
Instituições de atendimento Educação Infantil no (DF).	-Instituições públicas: Jardins de Infância -JI; Centro de Educação Infantil- CEI; Escola Classe -EC; Centro de Atendimento Integral a criança -CAIC; Centro de Ensino Fundamental-CEF; Centro Educacional -CED. -Em parceria com o Ministério de Educação: a SEEDF está	-Unidades públicas: Jardim de Infância - JI; Centros de Educação Infantil - CEI; Escolas Classes - EC; Centro de Atendimento Integral a criança - CAIC; Centro de Ensino Fundamental – CEF; Centro Educacional – CED. -Instituições em parceria com organização da Sociedade Civil - OSC: Unidades do Pró-infância, no DF, denominadas como

	construindo os Centro de Educação da Primeira Infância-CEPI. -Convênio com instituições sem fins lucrativos, comunitários, confessionais ou filantrópicos. Ofertou-se carga horária: parcial 5 (cinco) horas e integral 7 (sete) a 10 (dez) horas.	Centros de Educação da Primeira Infância – CEPI. -Instituições privadas, confessionais ou não. - Ofertou-se carga horária: parcial 5 (cinco) horas e integral 10 (dez) horas.
--	--	---

Fonte: CMEBEI-2014 e CMDFEI-2018. Elaborado pela autora (2023).

Quando reflete-se nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil, de 2014, e no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil, de 2018, em que orientam o uso de teorias críticas e pós-críticas⁸⁶ de currículo, Bandeira e Dantas (2021) tecem uma crítica em relação à adoção das teorias críticas e pós-críticas adotadas pela rede pública de ensino do Distrito Federal (DF).

A proposta curricular se contradiz quando não assume integralmente um referencial ou teoria única, preferindo realizar o que consideramos incompatível, conciliar as Teorias Crítica e Pós-Crítica para fundamentar suas escolhas na concepção dos documentos oficiais que norteiam a política curricular da rede (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 395).

Os autores apontam que o distanciamento entre as duas teorias se encontra quando o currículo tenta convergir ao orientar o trabalho pedagógico dos professores ao se tratar o conhecimento científico de maneira horizontal com o educando, considerando o contexto diverso “propondo uma ideação para as transformações que julguem necessárias para todos” (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 396). Conforme os autores, é neste momento que é possível perceber a distâncias entre as teorias, na crítica o aspecto coletivo é o guia para somente depois seja constituído o aspecto individual.

Frente ao panorama atual do sistema de ensino e da orientação e organização do trabalho pedagógico e das práticas docentes da Educação Infantil do DF, tornou-se possível considerar que atualmente a educação da criança pequena consolidou-se fruto de um processo histórico de ações e influências das políticas públicas, do Estado e da sociedade, sendo considerada um fator importante e favorecedor de transformação social.

“As *policy sciences* nasceram para ajudar no diagnóstico e no tratamento de problemas públicos [...]” (SECCHI, 2012, p. XIII), em que os conhecimentos produzidos pela área das políticas públicas vêm sendo utilizados amplamente e por diferentes setores, como, por

⁸⁶ Acerca das teorias críticas e pós-críticas, ver o estudo de Silva (2022).

exemplo, na educação, sendo que, “onde há problemas públicos, a área de políticas públicas dá subsídio para sua análise e para tomada de decisão” (SECCHI, 2012, p. XIV).

Pinto, Müller e Anjos (2018) problematizam a realidade do acesso à Educação Infantil no Distrito Federal. Os autores contextualizaram a discussão relembrando o contexto histórico da criação de Brasília e o projeto educacional inovador de Anísio Teixeira, com vistas ao acesso irrestrito à educação pública, a partir da pré-escola. Os referidos autores lembraram o movimento inacabado de processos históricos e afirmaram que o acesso à EI no DF constituiu-se de problemas, lacunas e contradições. “O sistema educacional do DF enfrentou, desde o início, uma batalha entre o ideal planejado e as necessidades que se apresentavam diante do vertiginoso crescimento populacional” (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2018, p. 8).

É possível afirmar que vivemos em uma sociedade estratificada e marcada por abismos sociais que se atualizam na organização dos sistemas educacionais. Assim, essa breve análise relacionada às condições de acesso / oferta Educação Infantil no DF sugere que ações públicas direcionadas a infância ainda são caracterizadas pela ambivalência presente na histórias das políticas para a infância no Brasil (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2018, p. 18).

“A inclusão educacional de crianças e jovens **[com deficiência]** vem mobilizando afetos, intelectos, sentimentos; criando dúvidas e certezas, impasses e discussões; gerando leis, portarias e sentenças; desvelando preconceitos, rótulos e relação de poder” (COELHO, 2003, p. 89, grifo da autora). Nesse sentido, conforme Coelho (2003), já avançam as conquistas, mas, paralelamente, os paradoxos são reais, exigindo reflexão e a construção de um olhar diferenciado a complexidade sociocultural.

Coelho (2003) apontou que no Distrito Federal (DF), nos últimos anos, colocou-se em evidência o desenvolvimento de experiências para a inclusão escolar de crianças com deficiência. A autora destacou que a inclusão é um fenômeno recente e sociocultural, e o termo inclusão serviu de bandeira de grupos minoritários, que reivindicam por uma sociedade mais justa; a inclusão precisa ser compreendida em sua complexidade, tratando-se de um processo rodeado de necessidades e mudanças, tanto referentes as instituições de ensino quanto dos atores envolvidos. Já tem quase duas décadas dessa consideração, mas ainda é recente e latente, após confronto com o linear da pesquisa, conforme o indicado pela autora referida.

As dezenas de conferências de direitos geram uma enorme pauta de reivindicações de todos os setores envolvidos, que evidentemente não podem ser efetivadas [...] Um dos paradoxos centrais dos direitos humanos na contemporaneidade reside justamente no contraste entre o movimento de universalização, multiplicação e especificação crescente das solenes declarações e o aumento generalizado das violações e do desrespeito aos mesmos. O Brasil é, infelizmente, ainda um claro exemplo disso (TOSI, 2016, p. 116).

Frente a aparatos legais e normativos descritos neste capítulo, Bujes (2008) aponta que a expansão da institucionalização da educação para crianças pequenas leva a inquirir que o conjunto de normatizações impõe acerca de práticas desejáveis, qualificáveis e bem estruturadas a serem observadas nas práticas docentes, e alerta:

Por outro lado, num âmbito mais restrito, interessam-me propostas concretas, formuladas por alguns autores coletivos ou sistemas de ensino de ensino, em que as finalidades do processo educativo, a concepção do sujeito da educação, a orientação epistemológica do processo curricular, a filiação teórica de seus pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem? As ênfases que são imprimidas ao processo educacional? Se delineiam de modo singular, passando a ser vistas como modelos para práticas educativas que se disseminam mundo a fora (BUJES, 2008, p. 103)

Nesse sentido, o arcabouço de normatizações nacionais e locais, no caso do Distrito Federal (DF), reverbera nas práticas docentes. A organização do trabalho docente na EI tem sua especificidade, em virtude o público alvo. Atualmente a criança e as infâncias têm um lugar importante no processo educativo; a concepção de criança, de currículo adotados, a organização do trabalho pedagógico que orientam as práticas docentes caminham no sentido de oferecer uma educação de qualidade a cada criança plural, mas:

A ideia da “preservação da dignidade humana”, da “busca da identidade” e do “exercício da cidadania” – princípios que fundamentam o direito à educação das pessoas portadoras⁸⁷ de necessidades especiais – coloca na ordem do dia determinados discursos, sem os quais é praticamente impossível pensar uma educação baseada na equidade e no respeito (LUNARDI, 2004, p. 3) .

Diante das discussões, não há como negar os avanços, ações e desdobramentos na constituição de novos paradigmas, oportunidades educativas, respeito à diversidade e à valorização da diferença, em nosso país, mas frente a isso, ao problematizar a distinção dos termos diferença e diversidade, inquietações emanam. Assim como no estudo de Lunardi (2004), buscou-se, no dicionário Houaiss (2009), o termo diferença significa “1 qualidade do que é diferente; o que distingue alguma coisa de outra 2 falta de igualdade ou de semelhança [...] 4 característica do que é vario; diversidade” e o termo diversidade, significa: “1 qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade 2 conjunto variado; multiplicidade” (HOUAISS, 2009, p. 683; 701).

Nos excertos dos documentos analisados neste capítulo, foi possível observar que os termos diversidade e diferença são empregados como sinônimos, como nos significados no dicionário referido. Diante disso, coadunando com o que Lunardi (2004) alerta:

⁸⁷ Atualmente, não é recomendado o uso de expressões como pessoas ‘portadoras’ de necessidades especiais ou deficiência. A terminologia adequada é pessoa deficiente ou pessoa com deficiência (MOVIMENTO DOWN 2012).

Mas será que essas definições tão precisas não merecem um outro olhar, ou uma (re) volta desse olhar? Os apelos ao respeito às diferenças e as diversidades dos sujeitos, como atributos que marcam aquilo que “distingue uma coisa da outra” como uma característica daquilo que está em “desacordo” em “contradição”, não estariam novamente marcando os cânones da normalidade? Ou seja, marcando o que deva ser corrente, habitual, correto e normal em cada um de nós? (LUNARDI, 2004, p. 5).

Conforme o autor, a sinonímia entre diversidade e diferença constituiu um padrão de comparação das pessoas, sendo conceitos contraditórios, porém complementares. Ao problematizá-los, o que pode fazer com que algumas crianças plurais, como as Down, ou outras diferenças, perante a norma, tornem-se um problema.

A garantia de acesso e permanência de todas as crianças a escola comum, em observância aos preceitos da Constituição Federal de 1988, é absolutamente necessária, porém insuficiente. O direito à diferença é determinante para a efetivação plena da inclusão escolar na medida das capacidades de cada criança. As práticas inclusivas giram em torno de produção de identidade e da diferença. Os sentidos diversos de identidade e de diferença contribuíram para que professores e professoras caiam em armadilhas nas práticas docentes como a diferenciação. Assim, as práticas docentes exigem um equilíbrio para que possam atender plenamente a inclusão irrestrita como prescrita legalmente e o professor e a professora não cair em diferenciações nas práticas que excluem, sem, portanto, atuar com mecanismo de igualdade que por sua vez descaracteriza o que é singular em cada criança (MANTOAN, 2015).

Diante disso, é possível encontrar desafios e questionamentos por uma educação e por um sistema de educação que atenda as diferenças de todas as crianças e em especial as Down, únicas e, sobretudo, o direito à educação de qualidade da unicidade de cada criança em seus processos e ritmos próprios de aprendizagem, por uma pedagogia que inclui, irrestritamente, discussão que será tecida no próximo capítulo.

3 UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA QUE INCLUI: FORMAÇÃO INICIAL, DESAFIOS E PRÁTICAS DOCENTES NAS SALAS DE REFERÊNCIA

Pensemos em uma escola infantil como um organismo vivo integral, como um lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças. Pensemos na escola como um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo. Certamente, temos de ajustar o nosso sistema de tempos em tempos enquanto o organismo segue a sua vida, assim como os navios precisam reparar suas velas ao mesmo tempo em que seguem sua rota no mar. Também tem sido importante para nós que o nosso sistema escolar vivo se expanda na direção do mundo das famílias, com o seu direito de conhecer e participar. Depois, ele expande-se para a cidade, com a sua vida própria, seus padrões de desenvolvimento, suas instituições, conforme pedimos que a cidade adote as crianças como portadores e beneficiários de direitos específicos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 69).

A epígrafe acima destaca uma das duas vertentes que contribuiu para os novos paradigmas de infância, tecida por Nascimento (2011), a Pedagogia da Escuta de Reggio Emilia. Essa citação é fruto de uma entrevista feita pela pesquisadora italiana Lella Gandini com Loris Malaguzzi, fundador do sistema público de Educação Infantil em Reggio Emilia, na Itália, que tem sido debatido e servido de fonte de experiência para outros países quanto a sua abordagem⁸⁸. No trecho em destaque, o pedagogo italiano trata dos princípios básicos para se pensar a organização e as escolhas educacionais feitas em Reggio Emilia. No cotejamento com o presente estudo, o trecho permite pensar que a escola para as crianças pequenas, seja no Brasil ou na Itália, respeitando seus contextos diversos, pode ser vista pela metáfora do organismo vivo ou de um transporte como o navio, em movimento, que tome as relações entre todos os envolvidos, incluindo a família e a sociedade no geral, tendo como prioridade a efetivação dos direitos de todas as crianças.

Atentar-se para essa função ou condição da instituição educativa para os pequenos é observar as dinâmicas de formação de professoras e professores para a Educação Infantil (EI), tendo como foco a constituição daquilo que estudos têm apontado como uma *Pedagogia da Infância*, que permite práticas pautadas pelas experiências com as diversas linguagens e escuta atenta das crianças, que reverberam nas ações vivenciadas nas salas de referência onde as crianças permanecem grande tempo na instituição. É para entender esse triplo movimento – formação docente, *Pedagogia da Infância* e da *Diferença* e práticas docentes – que o objetivo central deste capítulo se volta.

⁸⁸ Aqui segue-se o evidenciado por Bujes (2008), de que os mentores e especialistas pela iniciativa de Reggio se recusam em apontar como um modelo a ser seguido, mas preferem utilizar o termo abordagem, para se referir ao projeto de Educação Infantil cunhado na região italiana.

Neste sentido, esse movimento visa entender a formação do(a) professor(a), como as práticas docentes têm sido tomadas na EI e em que momentos elas apontam ou não relações com crianças específicas, como as que têm alguma deficiência, ou que são autistas, altas habilidades, ou, como em foco neste trabalho, as Down, considerando o que preceitua Glat *et al.* (2006), ao afirmarem que “a escola, considerada como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, pode e deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática” (GLAT *et al.*, 2006, p. 1).

É pertinente destacar, como visto no capítulo anterior, que mesmo diante de avanços e conquistas importantes no campo da Educação Especial (EE), Mantoan (2015) reconhece que a escola se democratizou, abriu-se para novos grupos sociais, tornando sempre necessário questionar, repensar o modelo de ensino de sistemas escolares marcados por divisão de alunos como normais, anormais, modalidades de ensino especial e regular, professores especialistas de determinadas áreas, saberes, matérias e assuntos específicos. Diante disso, conforme a autora, a prática da perspectiva da inclusão escolar implica reviravoltas, mudanças, extinção de categorizações, sendo urgente um novo paradigma de inclusão, de uma educação voltada para o reconhecimento e para a valorização da diferença, livre de preconceitos (MANTOAN, 2015).

Mas eles são apenas pessoas com Síndrome de Down, talvez a deficiência mental associada a alterações cromossômicas mais frequente do planeta, entre bebês nascidos vivos. Atinge todas as raças e continentes, não importando sua localização geográfica, renda *per capita*, condições de higiene ou nutrição. [...] crianças brasileiras que enfrentam uma dupla dificuldade: os problemas específicos dessa anomalia e aqueles criados por uma sociedade mal informada e preconceituosa como a nossa (WERNECK, 1993, p. 23).

As dificuldades, barreiras e lutas diárias contra preconceitos e discriminação sofridas por crianças Down, como descrita na citação acima, leva a refletir sobre a instituição escolar de Educação Infantil (EI) e o campo da Sociologia da Infância, a segunda vertente, somado à Pedagogia da Escuta, na construção de novos paradigmas da infância, preceituado por Nascimento (2011), alinhada com à *Pedagogia da Diferença*. Como apontam Faria e Finco (2011), é no interior das creches e pré-escolas, onde essas crianças, com ou sem deficiência, desde bem pequenas, vivenciam nas práticas a condição social de ser criança, o que leva a destacar a questão das diferenças em que as crianças brasileiras se constituem. “Portanto, as diferenças precisam ser encaradas como fonte de recursos às transformações, ao invés de serem vistas como obstáculos” (GLAT *et al.*, 2006, p. 2). Neste mesmo sentido, Costa e Gomes (2019) observam que:

Não podemos negar que nas duas últimas décadas houve um número expressivo de mudanças educacionais em prol de uma escola na perspectiva inclusiva, expressas nos parâmetros curriculares nacionais na legislação educacional, nos programas de formação docente e na própria educação especial – que de paralela, passou a ser suplementar e complementar ao ensino regular comum (COSTA; GOMES, 2019, p. 205).

Nesse cenário, a formação do professor passou por mudanças e orientação para as práticas docentes, visto as potencialidades singulares de cada criança. Houve um processo de transformação com a implantação de uma legislação inclusiva, sobretudo referente à formação do professor com o público da Educação Especial (EE), é o que afirma Nonato e Costa (2018).

Frente a discursos, legislações no campo da infância e ações afirmativas de inclusão, autores como Skliar (2003) tece acerca da *Pedagogia da Diferença* e alerta sobre ações normalizadoras que reverberam sobre os sujeitos público alvo da Educação Especial, relacionando com a ideia subjacente da construção de uma normalidade, fruto de contextos históricos e de invenções que reforçam:

Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismos, superdotados, paralisias, hemiplegias, atrasos, idiotismos, esquizofrenias, *surdezes* e cegueiras, síndromes, sintomas, quadros clínicos etc. [...] Egocêntrica normalidade cuja infame tentativa é a invenção do anormal (SKLIAR, 2003, p. 145).

Nesse sentido, considerando a reflexão da autora supracitada e coadunado com Skliar (2003), ao tecer em relação ao outro, aqui pode-se problematizar e pensar na criança Down, ou em cada criança singular no interior das instituições educativas:

Foi e ainda é inventado [...] representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro deficiente, uma alteridade *deficiente*, ou então, um outro *anormal*, uma alteridade anormal. [...] Um outro cujo todo e cada uma de suas partes se tornaram objeto [...] de um sonho ou ideal [...] de perfectibilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro. [...] uma aprendizagem veloz, circular e consciente. E tudo isso pensado como um movimento cênico que representa o Paraíso. O Paraíso da normalidade. [...] numa invenção (SKLIAR, 2003 p. 152-153).

Destarte, como é possível identificar tais reviravoltas no campo da Sociologia da infância levando em consideração a *Pedagogia da Diferença*, na conjuntura da formação inicial do professor? E como a criança, inclusão e diferença foram considerados no perfil e na formação de professores e professoras tomando uma perspectiva inclusiva que se atente a diferença? Diante do sistema de ensino inclusivo brasileiro, considerando que há uma especificidade na Educação Infantil, o porquê da coexistência de desafios consoante as práticas docentes e necessidade de melhoria na formação inicial apontados por estudos e em discursos

de professores? Como e o que considerar como uma *Pedagogia da Infância* que inclui o diferente? Esses e outros questionamentos percorreram a configuração do presente estudo e que aqui toma como aliados na análise de políticas públicas e revisão da literatura que englobam a formação de professores e professoras na perspectiva da educação inclusiva, a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Escuta e a *Pedagogia da Diferença*.

Além do arcabouço legal e normativo, soma-se neste capítulo informações de dados censitários, análise do edital do último concurso público para o magistério no Distrito Federal (DF), ementas de cursos de Pedagogia do ano de 2022 do DF, que se voltaram para a formação de profissionais para lidar com a educação da primeira infância, documentos norteadores oficiais nacionais e do Distrito Federal, cotejando com estudos que tenham, em outras localidades, contextos e períodos investigam a formação do professor na perspectiva inclusiva e os preceitos de uma *Pedagogia da Infância* que seja inclusiva. A contextualização se apoia em autores que corroboram com a temática relacionada: a formação do professor, práticas docentes Sociologia da Infância e *Pedagogia da Diferença*. Este capítulo foi dividido em 3 (três) itens discursivos.

3.1 Demanda indicada, seleção efetivada: no concurso para o magistério e na formação inicial, a criança e a inclusão escolar se fizeram presente

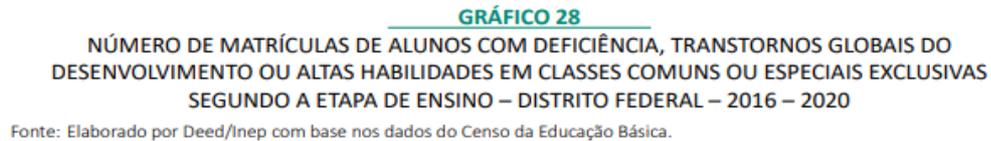
Partindo do pressuposto do direito constitucional brasileiro da educação como direito de todos, possibilitando um caminho possível para a prática da inclusão de todas as crianças, irrestritamente, trazemos mais uma vez ao debate o reconhecimento da valorização e o respeito às diferenças, das especificidades de cada criança, considerando-se o que preceitua Fernandes (2016a) ao tecer que a infância não é homogênea e que há uma multiplicidade de infâncias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) fez parte de um conjunto de ações e diretrizes brasileiras que contribuíram para a resignação do conceito de deficiência e na ampliação do número de matrículas deste público. “Houve ampliação das matrículas de alunos com deficiência no ensino comum e a aprovação de elevado número de dispositivos normativos sobre a temática” (BAPTISTA, 2019, p. 1).

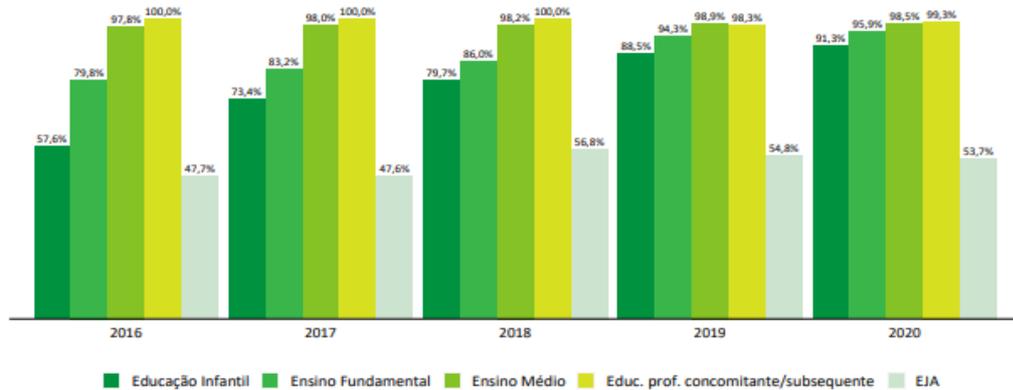
Diante disso, como reflexo das ações e políticas públicas internacionais, nacionais e locais mencionadas no Capítulo 2 desta pesquisa, a cada ano aumentou o número de matrículas de crianças da Educação Infantil (EI) no Distrito Federal (DF), crianças com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidade, em classes comuns ou especiais exclusivas ou incluídos em classes comuns, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Número de matrículas de crianças com deficiência, transtornos Globais do desenvolvimento ou altas habilidades.



O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns no ensino fundamental aumentou entre 2016 e 2020. Os resultados para as demais etapas podem ser encontrados no Gráfico 29.



Fonte: INEP (BRASIL, 2021, p. 35).

Ressalta-se que os dados do Resumo Técnico do último Censo da Educação Básica Estadual de 2020 (BRASIL, 2021) se encontram abrangentes, não mencionaram, por exemplo, especificadamente quantas dessas crianças com deficiência apresentam a Síndrome de Down Síndrome de Down (SD). A Tabela 1, comparativa, abaixo compila esses dados quanto ao percentual de aumento:

Tabela 1 - Dados comparativos do percentual de aumento de matrículas na Educação Infantil com base em Brasil (2021).

Ano	Percentual de matrículas
2016	57,6%,
2017	73,4%,
2018	79,7%,
2019	88,5%,
2020	91,3%.

Fonte: Com base em informações do Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020 (BRASIL, 2021). Elaborado pela autora (2023).

Diante desses dados é possível constatar que entre os anos de 2016 a 2020, o aumento crescente do número de matrículas de crianças público alvo da Educação Especial (EE) no Distrito Federal (DF), na EI, foi de aproximadamente 58,6%, tendo como referência este período.

Frente a esse cenário, buscou-se junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a informação de quantas crianças com deficiência eram Down e estavam matriculadas no ano de 2022, para se ter uma dimensão ou um panorama quantitativo relacionado ao número dessas crianças. De acordo com o documento: Quantitativo de crianças Down matriculadas, disponibilizado pela Gerência de Estudos e Tratamento das Informações Estatísticas Educacionais, I Educar 2022, (no Anexo 1 desta dissertação), havia 101 (cento e uma) crianças Down matriculadas na Educação Infantil (EI), na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF). Dessas, 5 (cinco) crianças Down⁸⁹ em instituições de ensino vinculadas a Coordenação Regional de Ensino que foi campo de pesquisa escolhida deste estudo.

Este quantitativo de 101 (cento e uma) crianças matriculadas com deficiência mostrou um panorama da diferença das crianças no DF, afinal, além dessas crianças, existem todas as outras, cada uma com suas características plurais. Ressalta-se que tendo como referência que a extração dos dados disponibilizados foi do dia 14 do mês de julho de 2021, ou seja, se aproxima do período que almejado para este estudo, que era do ano 2022, permitindo uma visão da dimensão do quantitativo dessas crianças.

Considerando as diferenças de cada criança, o olhar aqui se volta para a formação do professor para atuar com este público na EI. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394, de 1996, aponta que a atuação profissional do professor na Educação Básica deverá ser de nível superior, em cursos de licenciatura, admitindo como formação mínima para ação na EI e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). A LDB referida estabeleceu ainda, no Artigo 13, as incumbências dos professores:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, Art. 13).

⁸⁹ Dessas 5 (cinco) crianças foi possível encontrar 2 (duas) no *locus* da pesquisa de campo deste estudo.

Nos excertos da Lei n. 9394, de 1996, essas incumbências destacadas circunscreveu todos os professores, independente da etapa escolar. No que se refere ao pré-requisito da formação inicial e atribuições preceituadas pela referida LDB, considerou-se a Resolução n. 2 de 20 dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação)⁹⁰ (BRASIL, 2019), os termos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Artigo 205, e da Lei n. 9.394 de 1996, Artigo 2º quanto as competências profissionais dos professores visando a Educação Integral, sendo requerido do professor licenciado atender às competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e as competências específicas do documento (BNC-Formação): conhecimento profissional, prática profissional e o engajamento profissional, essas três dimensões se integram e se complementam na ação docente.

Diante do aumento da demanda do número de matrículas e o número estimado de crianças Down matriculadas atualmente no Distrito Federal (DF), buscou-se olhar e refletir sobre o professor e a professora que recebeu esta criança e a formação inicial deste profissional, assim como as práticas docentes no interior das salas de referência frente as crianças e infâncias plurais. Desse modo, foi analisado o último edital de provimento, n. 31, de 30 de junho de 2022, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com o método de análise de conteúdo da Bardin (2021), que indicou uma demanda a ser preenchida do profissional para exercer o cargo de professor da Educação Básica (EB) junto à rede pública de ensino do DF. Destarte, buscou-se entender, frente ao crescente número de matrículas, um indicativo do perfil profissional almejado e como a criança e a inclusão escolar comparece ou não neste edital.

Como o objetivo da análise do referido edital, os códigos⁹¹ temáticos adotados para a análise dos excertos do edital supracitado foram “Educação Infantil e educação inclusiva”, com o objetivo de entender o perfil almejado de profissional para assumir turmas de crianças heterogêneas. Para esta análise do edital, optou-se por intitulá-la de: *Perfil de professor que a SEEDF almeja para atuar com crianças plurais*.

O edital analisado, n. 31, de 30 de junho de 2022, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no último concurso público para provimento de vagas, o cargo

⁹⁰ Embora essa dissertação usa como fundamentação a Resolução n. 2 de 20 dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), urge destacar que o referido documento encontra-se questionado e solicitado sua revogação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2023).

⁹¹ Conforme a segunda etapa da análise de conteúdo categorial da Bardin(2021), que foi a codificação.

que contemplou o profissional para atuar na (EI) foi o de Atividades, com 3 (três) fases: prova objetiva, prova discursiva e avaliação de títulos (QUADRIX, 2022). Quanto aos requisitos, os conhecimentos complementares e específicos exigidos neste concurso público referentes às categorias temáticas Educação Infantil, Educação Inclusiva e para investidura, o edital mencionado corrobora com a LDB, Lei n. 9394, de 1996. Os excertos do referido edital destaca

Requisitos: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Magistério para series iniciais e/ou para educação infantil, ... ou Licenciatura em Pedagogia que atenda a Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019 - CNE/CP; ou diploma, devidamente registrado de Licenciatura em Normal Superior (QUADRIX, 2022, p. 42).

Quanto aos conhecimentos básicos exigidos, relacionadas com os códigos escolhidos mencionados anteriormente foram: Língua Portuguesa, uso da tecnologia na educação e informática básica, noções de direito administrativo, conhecimentos acerca do DF e atualidades para a prova discursiva. Nos conhecimentos complementares, destacou-se os que mais se aproximaram dos códigos da análise discorrida exigidos na prova objetiva, quanto a legislação foram:

1 Constituição Federal de 1988 (artigos de 205 a 214) – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8.069/1990 e suas alterações (Título I ... Título II... Título III...Título IV...Título V. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei Federal nº 13.146/2015 e suas alterações (Título II... Capítulo IV. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB Nº 5/2009. Regimento Escolar da Rede pública de Ensino do Distrito Federal – Portaria nº 15 de 11 fevereiro de 2015 e suas alterações. Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024). Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos (QUADRIX, 2022, p. 53).

Já os conhecimentos específicos, relacionados com as categorias Educação Infantil e educação Inclusiva exigidos do candidato à vaga de Professor de Atividades da Educação Básica, deste referido edital foram:

Conhecimentos específicos: 1 Relação entre educação e sociedade: dimensões filosófica, histórico cultural e pedagógica... Currículo e produção do conhecimento: 1 Teorias de currículo. 2 Diversidade na formação humana. 3 Relações entre sujeitos, conhecimento e realidades. 4 Dinâmica do trabalho educativo. Processo de ensino e de aprendizagem: 1 Relação professor/aluno... 3 Planejamento de ensino em seus elementos constitutivos: objetivos e conteúdos de ensino; métodos e estratégias; multimídia educativa e avaliação educacional. 4 Relação entre teoria e a prática. 7 Metodologia de ensino: organização didático-pedagógica e suas implicações na produção do conhecimento em sala de aula; e organização didático-pedagógica e intencionalidade na prática pedagógica (QUADRIX, 2022, p. 56).

Na análise dos excertos do edital, n. 31, de 30 de junho de 2022, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como mencionado anteriormente, intitulada como:

Perfil de professor que a SEEDF almeja para atuar com crianças plurais, verificou-se que a especificidade da Educação Infantil (EI) e a educação inclusiva compareceram como exigência de perfil profissional, no conteúdo programático, e na prova objetiva e discursiva aplicadas, tanto nos conteúdos complementares quanto nos específicos. Pode-se inferir que o profissional que se almeja precisa ter conhecimento da legislação relacionada à inclusão, especificidades infantis e práticas docentes.

Observou-se que foi exigido conhecimentos acerca do Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014b), mas não foi exigido para o cargo de professor de Atividades conhecimento do currículo atualizado do DF, como o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), o que sinalizou uma lacuna, visto que muitos destes profissionais poderão assumir turmas de EI. Salienta-se que o referido concurso público foi suspenso por não atendimento às necessidades dos candidatos surdos que realizaram a prova objetiva, e com o prosseguimento até o presente momento, o resultado final encontrou-se suspenso⁹² cautelarmente por força judicial.

A discussão posta acerca do perfil que se espera do professor e da professora que assume uma turma na EI no DF remete-se a pensar em outros contextos e a buscar entender a formação inicial desde profissional um pouco melhor, e como a criança e a inclusão escolar foram consideradas nestes documentos. Também ancorada na análise de conteúdo categorial da Bardin (2021), realizou-se buscas em sites e a coleta de 4 (quatro) ementas de cursos de Pedagogia, de instituições de Educação Superior do Distrito Federal (DF), de 2022. O número de ementas escolhidas justifica-se pela quantidade de dados levantados e analisados.

Foram selecionadas duas ementas de cursos de universidades, sendo uma instituição pública, cujo *campus* encontra-se situado na Região Administrativa do Plano Piloto RA I e uma privada, localizada na Região Administrativa de Taguatinga RA III; e 2 (duas) faculdades, ambas particulares, também da RA III. O critério de escolha das faculdades foi feito com base na localização geográfica. Além disso, optou-se por escolher Universidades.⁹³ Nesse sentido, a maioria das instituições de Educação Superior escolhidas encontram-se próximas da localização do campo de pesquisa empreendido neste estudo, o que permite aqui aventar que, provavelmente, alguns dos professores participantes desta pesquisa podem ter se formado nessas instituições.

⁹² Liminar suspende cautelarmente o resultado final do concurso público (QUADRIX, 2023).

⁹³ Pelas características: pluridisciplinares e indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2022b).

Na sequência, os códigos⁹⁴ escolhidos para entender o processo formativo do profissional para atuação com crianças plurais, foram: Pedagogia e profissão do professor, educação Inclusiva e Educação Infantil, pesquisa em Educação e Outros/ Disciplinas diversificadas. Realizou-se a leitura das emendas para identificar nos excertos se estas traziam, e em que medida, subsídios teóricos e práticos para a formação do professor e da professora da EI e a perspectiva da educação inclusiva, para atender ao preceito *educação para todos*, fundado a partir de ações, dentre outras, com o advento da Constituição Federal de 1988, considerando:

Além dos conhecimentos e habilidades que todos os professores devem adquirir e desenvolver no exercício da profissão, a capacidade que eles têm de se comprometer com a educação de todos os alunos, com ou sem deficiências, ainda é uma questão fundamental para o sucesso de práticas inclusivas, é um imperativo ético da profissão docente (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 344).

Após a leitura das quatro ementas selecionadas, identificou-se a referência a conhecimento teórico, conceituais e metodológicos que o estudante do curso de Pedagogia deveria vivenciar durante o curso de formação inicial, para quando, em sua atuação, tenha subsídios para promover a inclusão escolar de crianças na EI plurais, que não se repetem, com suas características e necessidades individuais. Tal como prescrito na citação acima, o perfil que se almeja pela SEEDF foi um profissional que se atentou para as diferenças de todos os estudantes, o que caminha no sentido da inclusão irrestrita que se almeja.

Levando em consideração Nozi e Vitaliano (2012), que destacaram que o processo de formação do professor é complexo e o fator qualidade encontra-se dependendo de plurais dimensões e que os autores preceituam que a formação, considerando o fundamento da *educação para todos*, não devem lançar mão somente de conhecimentos teóricos, consoantes a essência do curso de Pedagogia, da Educação Infantil e da educação inclusiva e das dimensões técnicas do fazer docente, mas considerar os conhecimentos da própria experiência, como situações concretas das salas de referências, trazendo reflexão sobre a prática e a relação com a teoria estudada.

Baseadas na análise de disciplinas ofertadas nos quatro cursos de Pedagogia do Distrito Federal analisados, dividiu-se em códigos, conforme a análise de conteúdo categorial da Bardin (2021): Pedagogia e profissão do professor, Educação Infantil, Educação Especial, Pesquisa em Educação, e Outros/ Disciplinas diversificadas. Assim, denominou-se esta análise como: *Dimensões necessárias para a formação docente para a Educação Infantil na perspectiva da*

⁹⁴ Conforme a codificação, segunda etapa da análise de conteúdo categorial da Bardin (2021).

educação inclusiva. Para fundamentar este estudo, com um novo olhar para estas ementas, dividiu-se em 2 (duas) dimensões: saberes, relacionado a dimensão teórica, e fazer docente, relacionado com a dimensão prática.

Os Quadros 8 e 9 sintetizaram os achados. Para identificar cada instituição e manter o sigilo do nome das mesmas, optou-se por nomeá-las da seguinte forma: Universidade (1), Universidade (2), Faculdade (1) e Faculdade (2), como descritas abaixo:

Quadro 8 - Oferta de disciplinas nas ementas de universidade: Universidade (1) e Universidade (2).

	Universidade (1)	Universidade (2)
	Disciplinas	Disciplinas
Pedagogia e profissão do professor	-Introdução a Pedagogia.	-História da Pedagogia e Campos de Intervenção. -Profissão: Competências e habilidades.
Educação Infantil	-Infância, Criança e Educação. -Educação Infantil. -Estágio Supervisionado EI.	-Educação Infantil; -Ludicidade e Linguagens; -Mediação e Prática Pedagógica; -Estágio Supervisionado EI.
Educação Especial	-Educação Inclusiva. -Escolarização de Surdos – Libras.	-Educação Especial; -Libras.
Pesquisa em Educação	-Pesquisa em Educação.	-Metodologia de Pesquisa em Educação.
Outros/ Disciplinas diversificadas	-Educação das Relações Étnico-raciais (optativa). -Ensino de História, Identidade e Cidadania; -Ensino e Aprendizagem da Língua Materna; -Gênero e Educação (optativa).	-Direitos Humanos e Educação; -Relação Princípios e Valores; -Cooperação: Humanismo Solidário, Redes e Comunidades.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na análise das ementas das duas universidades escolhidas (2023).

Diante das informações do Quadro acima, nas disciplinas ofertadas contidas nas ementas dos cursos analisados das duas universidades, optou-se, primeiramente, antes de iniciar as inferências dos códigos escolhidos, lançar mão das informações do Quadro 9, conforme segue abaixo:

Quadro 9 - Oferta de disciplinas nas ementas de faculdades, Faculdade (1) e Faculdade (2).

	Faculdade (1)	Faculdade (2)
	Disciplinas	Disciplinas
Pedagogia e profissão do professor	_____	_____

Educação Infantil	-Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Infância; -Conteúdo e Metodologias da Educação Infantil.	-Organização do Trabalho Pedagógico – Creche; -Organização do Trabalho Pedagógico- Pré-escola; -Estágio Supervisionado EI.
Educação Especial	- Educação Especial; -Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão.	-Educação Inclusiva; -Língua Brasileira de Sinais.
Pesquisa em Educação	-Prática em Pesquisa em Educação.	Pesquisa em Educação.
Outros/ Disciplinas diversificadas	-Educação e Direitos Humanos; -Mediação Escolar; -Corpo e movimento - Fundamentos, Metodológico e Prática. -Educação, Cultura e Diversidade.	-Currículo e Diversidade Cultural; -Direitos Humanos (optativa); -Jogos Pedagógicos; -Contação de Histórias (optativa).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas emendas analisadas das duas faculdades escolhidas (2023).

Com as informações presentes nos quadros, quanto à dimensão dos saberes, referente à Pedagogia e formação do professor, os fundamentos teóricos da Pedagogia e da profissão do professor foram abordados como disciplinas específicas na matriz curricular dos cursos na Universidade (1) e a Universidade (2). Tomando como base o quadro 9, os fundamentos da Pedagogia e da profissão do professor não foram abordados como disciplinas específicas nas duas faculdades, a Faculdade (1) e a Faculdade (2).

No que se refere aos saberes específicos voltados para a Educação Infantil (EI), foram contemplados nas ementas analisadas, não foi possível analisar em que medida, mas se fez presente, no que se refere a formação do professor, foram oferecidas nos cursos em mais de uma disciplina. A especificidade da EI é preceituada na BNC-Formação (BRASIL, 2019). Sendo necessário que os cursos de formação de professor:

As especificidades das escolas de educação infantil – creche e pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas; II – as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola; III - os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC [...] para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil (BRASIL, 2019, Art. 13, §2º, p. 8).

Disciplinas ofertadas nas ementas das Universidades 1 e 2 e nas Faculdades 1 e 2, quanto à formação do professor na perspectiva inclusiva, foram ofertadas nas ementas analisadas. Assim, Educação Especial (EE) é oferecida ao estudante de Pedagogia nas

disciplinas “Educação Inclusiva” e “Libras”, possibilitando a aproximação do estudante com algumas das demandas da *educação para todos*, atendendo às normatizações e diretrizes legais.

Mas, “aqueles alunos que cursam a licenciatura em Pedagogia, no geral, irão se beneficiar de um curso com escopo amplo dos fundamentos da educação e das disciplinas pedagógicas” (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 36). Os autores se referem exatamente ao que foi encontrado nas ementas analisadas, uma vez que os currículos dos cursos apresentaram uma ou duas disciplinas obrigatórias, sendo uma delas a de Libras, e uma outra de caráter mais geral em Educação Especial (EE), “poucos cursos possibilitam um núcleo por categorias de deficiência ou outras condições” (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 36).

Já era de se esperar que os cursos atendessem, dentre outras, a Portaria n. 1793 de 1994, que recomendou que, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, fossem atendida a inclusão de disciplina concernente a aspectos relacionados à inclusão e relacionadas com a integração da pessoa com deficiência (BRASIL, 1994), além do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que orientou a inclusão da disciplina de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professor (BRASIL, 2005).

A oferta de disciplinas concernentes à Educação Especial e educação inclusiva possibilitaram ao estudante aproximação com o público alvo da EE, visto que a diferença, a escolarização de sujeitos únicos, deveria ser uma premissa nos cursos de formação de professores, que ao se formarem e atuarem profissionalmente, vão se deparar com crianças que não se repetem, além de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), como destaca a Inclusão Revista da Educação Especial (IREE-2008).

A existência de uma disciplina de “Necessidades Educativas Especiais” ou análoga deverá evoluir para uma organização curricular que sedie os conteúdos, habitualmente ministrados nesta disciplina, em cada uma das disciplinas que compõem a ementa dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2008b, p. 15).

Além das disciplinas voltadas especificadamente para a Pedagogia e formação do professor, Educação Infantil e Educação Especial, analisou-se se as ementas de cursos de Pedagogia escolhidos ofereceram ao estudante a vivência prática em pesquisa. Constatamos que sim. Destarte, no estudo de Costa, Santos e Martins (2020), em que abordam a importância da pesquisa no processo de formação do professor:

Evidencia-se assim, a responsabilidade do profissional de educação diante da sua tarefa de pesquisador na busca de conhecimentos que acompanhem as mudanças por que passa a sociedade, de modo que possa oferecer um ensino condizente com as capacidades então exigidas. A constante formação do docente mostra-se, frete a isso, com base essencial de seu fazer, de modo que sua prática possa refletir, além da superação da perspectiva tradicional sobre os processos de ensino e de aprendizagem,

o impulso à pesquisa e a descoberta também para os alunos. Nesses termos, destaca-se, em especial, o perfil de problematizador da aprendizagem, além de aberto a novas experiências, como centro da constituição profissional (COSTA; SANTOS; MARTINS, 2020, p. 1198).

A importância da prática da pesquisa foi uma orientação da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), nessa seara, “conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 5). Analisou-se também se nas ementas constavam a oferta de outras disciplinas, ou disciplinas diversificadas. Verificou-se que foram ofertadas disciplinas relacionadas à diferença, contemplando temas voltados ao reconhecimento e respeito à diferença preceituados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

De acordo com a Inclusão Revista da Educação Especial (IREE-2008), existem vários momentos interligados na prática pedagógica: avaliação, planejamento e intervenção. Para o autor da revista, uma questão determinante na aquisição dessas competências refere-se às estratégias usadas no âmbito de sua formação: não habitualmente convencionais, não ensino magistral, não um ensino uniforme ou pouco claro, ou seja, o professor ao longo de sua formação deveria ter acesso à experiência semelhante a que vai se deparar na vida profissional (BRASIL, 2008b).

Um professor que vai ser um agente de inclusão na escola será certamente um profissional mais conhecedor, convicto e eficaz se ele próprio tiver passado na sua formação por experiências semelhantes às que desejaria que os seus colegas e a escola adotassem em benefício da inclusão (BRASIL, 2008b, p. 14).

Nos excertos das ementas, analisou-se a presença de disciplinas relacionadas ao fazer e as práticas docentes, nas quais puderam ser observadas na prática do estágio. Os estágios permitiram aproximação com a realidade em que os profissionais vão atuar em participação na vida cotidiana. A formação em meio a problemas concretos é uma estratégia positiva de formação (BRASIL, 2008b).

A BNC-Formação reconheceu que a formação do professor “exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente aliciados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório” (BRASIL, 2019, p. 4). Quanto à Pedagogia e formação de professor, a oferta do estágio como disciplina obrigatória constou em todas as ementas, assim, o estudante, no processo formativo vivenciou na prática do processo formativo.

Quanto à Educação Infantil (EI), a maioria das ementas de cursos ofereceram estágio na vivência prática com as crianças: Universidade (1), Universidade (2) e na Faculdade (2), o que é positivo, face às especificidades do público alvo das creches e pré-escolas. Especificadamente para a Educação Especial (EE), nenhuma ementa ofereceu estágio específico em EE. A hipótese é que esta experiência seja ofertada durante o estágio geral obrigatório, todavia, essa competência não fica clara e específica nas ementas.

A análise das ementas, intitulada como *Dimensões necessárias para a formação docente para a Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva*, para fundamentar este estudo, ajudou a buscar respostas para o problema de pesquisa erigido, constituiu como um novo olhar para estas ementas de cursos de Pedagogia do Distrito Federal (DF). A análise de conteúdo empreendida, da Bardin (2021), representou neste item uma ampliação do entendimento de como acontece o processo formativo deste profissional que irá receber crianças singulares, que consoantes ao preparo teórico e prático, inauguram possibilidade de sucesso na aprendizagem em contexto plurais. “Crianças heterogêneas, infâncias como categoria geracional, histórica e social, “atravessada por variáveis de gênero, classe, religião e etnia” (BARBOSA, 1999, p. 1).

Diante disso, “já não se trata de formar professores para alunos que são educados num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficácia com turmas assumidamente heterogêneas” (BRASIL, 2008b, p. 7). Ou seja, a formação do professor encontra-se com profunda mudanças de valores e conceitos com prática, e por isso, faz-se necessário apreender que o papel do professor mudou, não cabendo mais ser um transmissor de conteúdos, mas facilitador de aprendizagens (BRASIL, 2008b).

Assim, não basta e não é suficiente o embasamento relacionado ao saber teórico, urgindo a necessidade da união das práticas docentes com as vivências, e estas precisam ser consideradas no processo de formação do professor, sendo um contínuo processo de reflexão. “Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de índole teórica que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta” (BRASIL, 2008b, p. 8). Considerando o conjunto de ementas analisadas, foi possível perceber que, dentro do curso de Pedagogia, disciplinas específicas para o entendimento e a especificidade da própria Pedagogia não constitui uma premissa nos cursos formadores.

As possibilidades aqui apresentadas, sem a menor pretensão de esgotar as discussões sobre a formação de professores, indicam a gama de contradições que permeiam esse assunto tão delicado e complexo, que é a formação de professores para atuar em contextos pretensamente inclusivos. Contradições, porque de um lado temos uma discussão que se amplia, cada vez mais, em relação à Educação Inclusiva, e que, portanto, exige um professor com uma formação que possibilite enxergar a diversidade como uma característica da sociedade e consequentemente, da escola e,

de outro, temos atribuições no campo das políticas educacionais para a Educação Inclusiva, recomendando que essa formação seja específica, tendo em vista, principalmente o público-alvo definido para a atuação desse professor. [...] isso inviabiliza, cada vez mais, a articulação entre essa atuação e o ensino da sala comum, fornecendo a ideia de uma distância muito grande entre os professores da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 23).

Diante disso, retomando o caminho trilhado pelos dados censitários, a quantidade de crianças Down matriculadas atualmente em turmas de Educação Infantil (EI) na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), a análise do perfil do professor e da professora que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) almejou para ingresso por meio de concurso público e a análise de algumas ementas de cursos de Pedagogia de 2022, no DF, foi possível identificar e inferir reviravoltas oriundas das normatizações legais prescritas e alguns reflexos do desenvolvimento da conjuntura da educação inclusiva que se atente para as diferenças.

A formação do professor e o atendimento a orientações e normatizações legais, a permanência e aumento do número de crianças nas instituições escolares nos remeteu a constatar que a política nacional de Educação Especial, no combate a qualquer forma de discriminação, e atendendo aos documentos e legislação vigente, tornou possível a realidade da efetivação da inclusão escolar de todas as crianças únicas, uma perspectiva inclusiva, mesmo frente a desafios relacionadas a práticas docentes abordada no item a seguir.

3.2 Crianças, inclusão, salas de referência e as práticas docentes: em cena a fala de professores e os desafios para constituição de uma prática inclusiva

Nem a própria legislação às vezes é cumprida na íntegra, pois em algumas escolas a dificuldade da inclusão já é visível em sua própria infraestrutura, como falta de materiais adaptados para trabalhar com crianças, ausência de uma equipe multiprofissional (fonoaudiólogo, psicólogo e pedagogo) para atender as demandas educacionais dos alunos e professores, ausência de sala de recurso e monitores e em alguns casos o pouco envolvimento da família na vida escolar da criança⁹⁵ (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, OUT. 2022).

O trecho acima, da fala de uma professora que participou desta pesquisa por meio do instrumento de coleta de dados questionário⁹⁶, estampa a realidade e vai ao encontro a outros estudos⁹⁷, os quais destacaram que a formação do professor é revestida de desafios, sendo

⁹⁵ Reitera-se que as falas dos sujeitos que participaram da pesquisa encontra-se em *itálico* e entre aspas nesta dissertação.

⁹⁶ O roteiro do questionário aplicado as professoras encontra-se no Apêndice B desta dissertação.

⁹⁷ Baú (2014); Beyer (2003); Gatti (2010); Luiz (2011); Oliveira, Fonseca e Reis (2018); Veiga (2018); Vitaliano (2007).

considerada insuficiente e inadequada. Lançando mão do preceito constitucional da educação como direito de todos, todos os professores e professoras de Educação Infantil (EI) e de toda a Educação Básica (EB), ao assumirem suas turmas, deveriam estar preparados para atender a todas as crianças, afinal, como vimos no item anterior desta dissertação, a formação inicial abrangeu conhecimentos referentes à educação inclusiva e à Educação Infantil, o edital de provimento exigiu pré-requisitos básicos para investidura no cargo público e específicos que abordaram o arcabouço legal da Educação Infantil e da educação inclusiva.

Ao longo do diálogo das professoras percebeu-se que, de modo geral, todas demonstram dúvidas e dificuldades ao trabalhar de forma a incluir a criança com síndrome de Down em sala, apontando defasagens na formação inicial. O pouco conhecimento na área exigiu que buscassem compensar as lacunas com leituras, palestras e formação continuada, mesmo que esta ainda não seja o suficiente. [...] A partir disto pode-se concluir que um dos principais obstáculos para a inclusão e a aprendizagem acontecer de forma efetiva na prática docente para a infância, é a falta de preparação teórica e o desinteresse na área até serem confrontadas com uma criança incluída em sala (VEIGA, 2018, p. 123).

“A educação especial é modalidade de educação e o processo de inclusão obriga aceite da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino” (BAÚ, 2014, p. 53). Assim, coadunando com o autor, o profissional que escolheu atuar na profissão de professor na EB e, em especial, na EI, escolheu atuar com todas as crianças, independentemente de suas características ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Considerando que “um dos principais espaços de convivência do ser humano é a escola” (BAÚ, 2014, p. 51), a instituição escolar de EI precisa estar organizada de maneira que as crianças possam conviver e aprender juntas, que suas diferenças sejam respeitadas, sem barreiras, por uma educação respeitadora que se atenta para cada criança.

Um dos grandes desafios para que a inclusão escolar de todas as crianças seja de fato efetivada, e com sucesso, com qualidade e eficiência, está estritamente relacionada à formação do professor. Além disso, Baú (2004) destaca um desafio para as universidades: formar profissionais preparados para atender à diversidade na vida em sociedade, tendo como referência, principalmente no que se refere à inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o preceito do movimento da educação inclusiva, na defesa dos direitos de que todas as crianças aprendam e se desenvolvam sem discriminação, e que este profissional seja capaz de construir estratégias para atender às diferenças de cada sujeito, considerando as especificidades da Educação Infantil.

E este é o momento em que vivemos no país. Parece-me claro um forte anacronismo entre as pretensões legais (isto é, das políticas educacionais) com evidente priorização do paradigma da educação inclusiva dos alunos com necessidades educacionais

especiais, e a realidade do sistema escolar brasileiro. Esta mostra escolas despreparadas para lidar com classes inclusivas, falta de materiais adequados, professores com poucas condições (sem falar no aspecto motivacional) para atuar diferentemente em sala de aula com alunos ditos normais e alunos com necessidades especiais, etc. (BAYER, 2003, p. 4).

A falta de preparo docente adequada, preceituada por autores abordados anteriormente, evidenciaram a realidade na qual é tecida a inclusão escolar: à medida em que foi sendo efetivada, descortina aspectos como a formação do professor, trazendo ao debate a existência de uma grande distância entre o que está prescrito na legislação e as condições e a realidade real dos professores e das professoras em relação ao atendimento inclusivo, além da necessidade de preparação sólida, capacidade de atender as diferenças da criança pequena, levando em consideração que as instituições escolares constitui-se como heterogêneas e plurais.

Gatti (2010) ressalta que licenciaturas são cursos que, conforme a legislação, têm por objetivo formar professores para atuar na Educação Básica (EB). A institucionalização e currículos vem sendo postos em questão atualmente em razão de problemas no que compreende as aprendizagens escolares na sociedade, que fica mais complexa a cada dia. A autora defendeu que problemas e desafios não foram apenas concernentes à formação do professor, mas na junção de fatores como políticas educacionais, financiamento da EB, cultura nacional, local e regional, estrutura e gestão escolar e formação dos gestores, condições sociais e de escolarização dos pais e familiares e a condição do professorado: formação inicial e continuada, planos de carreira, salário e condições de trabalho. Tendo como norte a junção desses fatores, destacou-se a especificidade da formação inicial do professor, que abordou instituições de ensino superior e universidades.

A licenciatura em Pedagogia correspondeu nos dias atuais pela formação de professores para atuação na Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental. A legislação que rege a educação nacional destaca que os entes federados, a União, o Distrito Federal (DF), os Estados e os Municípios deverão, em regime de colaboração, promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

Além da formação básica do professor exigida para atuação na Educação Infantil (EI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 1996, destacou a importância da preparação sólida e adequada do professor como pré-requisito para a inclusão escolar, assegurando aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, público alvo da Educação Especial (EE), o atendimento de suas necessidades e diferenças. A LDB referida, determinou ainda que os sistemas de ensino devem garantir a este público alvo professores capacitados e especializados.

Mas, na prática, a realidade acerca da formação profissional caminha no sentido a relatos como o da Professora Fátima, citado abaixo, que reforça a insuficiência da formação inicial nos cursos Pedagogia:

Não considero ser suficiente apenas a graduação para preparação da prática docente, não apenas em relação a inclusão, pois a inclusão na minha opinião faz parte do processo educativo, mas principalmente em relação aos desafios diários de adequação por falta de apoio (monitor/educador social), tempo para preparação de material e principalmente pela falta de apoio da família em relação a rotina da criança (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA FÁTIMA, NOV. 2022).

Quanto às normatizações legais, específicas para a EE, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) abordou a temática formação do professor (BRASIL, 2001a). As DNEEEB preceituaram a formação do professor como essencial para efetivação da inclusão na área educacional, no que tange ao âmbito técnico-científico do ensino. No referido documento, foram consideradas as garantias aos estudantes público alvo da EE, referentes à formação dos professores, também destacados na LDB, Lei n. 9394 de 1996: capacitados e especializados. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontaram que são considerados professores capacitados, para atuação no Ensino Regular, os que tenham contemplados na formação no Ensino Médio ou Ensino Superior, a inclusão de conteúdo ou disciplinas sobre Educação Especial (EE) para que sejam desenvolvidas competências para:

I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001a, p. 31-32).

Além da vertente que caracteriza os professores capacitados, quanto à formação profissional, as (DNEEEB) destacaram que são considerados professores especializados em EE os que, concomitante e associado à licenciatura para EI, comprovem formação em cursos de licenciatura em EE ou complementação de estudos ou pós-graduação, em áreas específicas da Educação Especial, após a licenciatura. Além dos dois âmbitos formativos profissionais, capacitados e especializados, o documento preceitua ainda a formação continuada, em que apontam que devem ser oferecidas oportunidades formativas aos profissionais que já exercem o magistério.

Conforme os dados coletados a partir do questionário, instrumento de coleta de dados utilizado nesta dissertação, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ofereceu cursos de capacitação docente e de formação continuada por meio da EAPE⁹⁸.

Foi uma excelente experiência, visto que a inclusão é um grande desafio para os professores e ter momentos de formação colaboram para compreendermos melhor a teoria e podermos aplicá-las na prática, inclusive, a SEEDF deveria proporcionar mais cursos de aperfeiçoamento profissional nas formações coletivas das escolas (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, NOV. 2022).

Como relatou a Professora Isa, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) ofereceu cursos para os professores da rede pública de ensino do DF, mas em relação ao acesso a estes cursos: *“Sim, apesar de ser muito difícil ser contemplada pela EAPE. Na escola esse ano teve algumas formações”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA GARDÊNIA).

Como no relato supramencionado da Professora Gardênia, outras professoras confirmaram que além dos cursos oferecidos pela EAPE, nas instituições que participaram da pesquisa, foram ofertadas ao grupo de professores, nos momentos de reunião coletiva, palestras com profissionais da área da Educação Especial: *“Sim, sempre temos convidados que nos trazem muitas contribuições sobre o tema nas reuniões coletivas. Todas trazem sugestões para aplicarmos na rotina e no meu caso, sempre me auxiliou”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT. 2022). Corroborando com o relato de outra professora: *“Sim, a escola da qual faço parte possui práticas inclusivas em seu planejamento e tivemos formações muito proveitosas no decorrer do ano”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA FÁTIMA, NOV. 2022).

Conforme os dados dos Questionários, as nove professoras que responderam atribuíram a importância da formação continuada frente à educação inclusiva, por meio de cursos de capacitação e de especialização, como os documentos normatizadores orientam: *“Devido a pesquisas e inovações que vão surgindo, se não houver uma formação continuada, não conseguimos lidar de forma efetiva com as crianças”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT. 2022). Mas, embora todo o grupo reconheça a importância da formação continuada, as professoras Cásia, Diana, Fátima e Isa afirmaram não possuir nenhum curso de capacitação específico no campo da Educação Especial. Frente a essa realidade, uma inquietação: Se atribuem importância à formação continuada, o porquê de ainda não possuírem cursos? Será um reflexo da dificuldade de acesso aos cursos oferecidos pela EAPE?

⁹⁸ A EAPE- compete: “definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria” (DISTRITO FEDERAL, 2022e).

Ao discutir acerca da formação profissional do professor, considera-se que “o professor com ou em formação adequada, capacitado ou não, está envolvido neste processo” (BAÚ, 2014, p. 55). Nesse ínterim, Voivodic (2007) pontua que as crianças Down, em razão de suas características advindas de sua condição genética, necessitam de uma educação inclusiva plena para que seu desenvolvimento e aprendizagem sejam favorecidos. Assim, urge a necessidade de quebra de paradigma, aceitar a diferença como condição do ser humano. Os obstáculos criados pelos tempos próprios de aprendizagem oriundos das diferenças, deficiências, síndromes ou NEE, não impedem que o sujeito desempenhe seu papel na sociedade, deslocando o discurso de ideário social de desenvolvimento esperado e de competências a serem alcançadas.

Quanto às diferenças, no Questionário, ao serem indagadas acerca de possuírem cursos e quais cursos de capacitação específicos do campo Educação Especial, as professoras relataram: *“Tenho curso na área de Trissomia 21 (Síndrome de Down) e TEA⁹⁹, mas apenas cursos de formação, estou em busca de Pós-graduação na área de Educação Especial”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT. 2022). Também foram relatados outros cursos: *“Educação Especial e Deficiências Múltiplas”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA EVA, OUT. 2022); *“Tenho experiência e cursos para trabalhar com TEA, Educação Precoce, Altas Habilidade e Deficiências Múltiplas”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA GARDÊNIA, NOV, 2022); *“Fiz vários cursos de capacitação para a área, um deles sendo o Atendimento Educacional Especializado pela EAPE, mas ainda quero fazer uma Pós-graduação nesta área”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA HELENA, NOV. 2022). Os relatos das professoras permitiu inferir a importância atribuída aos cursos de capacitação e especialização, frente ao conhecimentos inesgotáveis, que não tem limites, necessitando de constante aprimoramento profissional face aos desafios no campo da educação.

Atentando-se para uma forma de olhar para as diferenças que fazem parte da vida de todos os seres humanos, a criança Down, como qualquer outra criança, à luz da Sociologia da Infância, é um ser histórico, cultural, ator social e precisa ser compreendida em sua constituição individual. Assim, na instituição escolar, as práticas docentes precisam atender às maneiras e aos tempos próprios de aprendizagem.

Hoje a Educação Especial (EE) e os preceitos de uma educação inclusiva são reconhecidos, principalmente após o advento da promulgação da Constituição Federal de 1988,

⁹⁹ TEA (Transtorno do Espectro Autista).

que constituiu um importante marco no contexto histórico da história da Educação Infantil, da EE e na inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil.

Oliveira, Fonseca e Reis (2018) destacaram que a necessidade de se pensar em aspectos como formação dos professores foi recomendada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e regulamentada pela LDB (BRASIL, 1996). De maneira similar, ações como a Resolução CNE/CP N° 2, de 2001, afirmaram que as escolas regulares devem providenciar, dentre outros: Artigo 8° “I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001b). O Decreto 6.094, de 2007, por sua vez, evidencia a necessidade de: “XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008c), constituindo exemplos de algumas iniciativas que vislumbram a formação docente na perspectiva inclusiva.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação e inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008c, p. 18-19).

O Brasil possui atualmente um arcabouço legal consistente quanto à escolarização de estudantes da Educação Especial. Nesse sentido, Oliveira, Fonseca e Reis (2018) afirmam que, de certa maneira, ganhamos a batalha da presença. Mas, “ainda falta ganhar a batalha da aprendizagem” (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 113). Para as autoras, não foi rara a constatação de contradições entre legislação, políticas públicas e prática escolar que revelaram um descompasso entre as publicações de documentos norteadores e a prática pedagógica do processo de ensino de estudantes que, em razão de suas especificidades, exigem caminhos alternativos para aprender. “No percurso histórico da educação, sabemos que a atenção destinada aos estudantes que apresentam especificidades quanto ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem, foi caracterizada por um longo silêncio” (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 114).

A Deficiência Intelectual (DI), como uma característica frequente em crianças Down¹⁰⁰, levaram a refletir: “O que faz esse grupo tão peculiar pode ser a demanda sobre como atender a necessidades educacionais que não têm “próteses” como solução, ou seja, não há indicadores precisos tão diferenciados sobre como atuar” (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 115).

Mesmo diante de condições e alterações orgânicas, Carneiro (2007) defende que são no meio das relações e interações sociais que cada sujeito Down se desenvolve ou não, o que, de acordo com a autora, contraria visões tradicionais de deficiência mental, que contribuíram para disseminação de rótulos de não-aprendizagem e de defasagem, rompendo com determinismos, normalizações e expectativas sociais aliadas a prognósticos médicos constituídas no curso de desenvolvimento e aprendizagem.

Frente às características da criança Down, todas as professoras que responderam ao questionário afirmaram a importância de o professor ter cursos específicos relacionados à Síndrome de Down¹⁰¹: *“Todas as crianças possuem suas especificidades, as crianças especiais possuem características próprias que denotam maiores atenção, empenho e cuidados para possam avançar em seu desenvolvimento”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA FÁTIMA, NOV, 2022). *“Formação para entender as características e especificidades da Síndrome de Down, entender sobre a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas para haver real inclusão da criança atípica”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA FÁTIMA, NOV, 2022); *“Formação que contemple todo o histórico da educação inclusiva, características da pessoa com a síndrome e práticas que podem ser utilizadas na escola e em casa com a família”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT. 2022).

Oliveira, Fonseca e Reis (2018) teceram reflexões contundentes indicando de maneira significativa que urge a revisão e a reorganização das práticas docentes, e inclui-se as salas de referência e os demais espaços da instituição educativa, dos procedimentos e dos recursos para favorecer a condição de aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual (DI). Elas afirmaram que são poucas as experiências que identificam práticas docentes inclusivas bem sucedidas, especialmente com estudantes com DI. “Para dar conta da diversidade presente na sala de aula necessárias estratégias, um arranjo diferente do habitual, novas e variadas formas de promover o ensino” (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 116).

¹⁰⁰ Destacada por Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018); Voivodic (2007), dentre outros.

¹⁰¹ Mantoan (2015) faz uma crítica, a professores que esperam e que acreditam que faltam conceitos, etiologias, prognóstico das deficiências, métodos e técnicas para resolver o problema da inclusão com regras gerais. A autora alerta que urge estar atento a maneira com professores e professoras aprendem e aperfeiçoam conhecimentos. Para autora, formar o professor na perspectiva inclusiva implica mudanças as práticas tradicionais de contextos excludentes.

As práticas docentes, um campo de constituição da identidade do professor, foram constituídas de ações cotidianas, saberes do que fazer e do que deixar de fazer, destacando-se ainda a qualidade da mediação, aspecto fundamental a ser considerada nas práticas. “A ação docente é mediada por excelência” (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 115-116). Os autores teceram alguns aspectos, dentre outros, a serem considerados sobre as práticas pedagógicas: a mediação estruturada, a diferenciação pedagógica e o ensino colaborativo.

A mediação se materializa na qualidade das práticas docentes por meio de diálogos, escutas, orientações, explicações, elaborações colaborativas e um olhar atento para o estudante. A qualidade e a preocupação com a mediação constituem uma estratégia favorável a uma educação de qualidade e na promoção da participação da criança Down que foi abordada no estudo, oriundo das buscas nas bases de dados científicos, de Oliveira e Araujo (2019), que reforçaram que a qualidade das mediações entre professor e criança, além de favorecerem a participação da criança, corroboraram com práticas bem sucedidas e com qualidade no interior das práticas docentes.

A diferenciação pedagógica contemplou as diferenças de estilos de aprendizagem de cada estudante, e o ensino colaborativo, para os autores, referiu-se e teve por finalidade a colaboração entre dois docentes na mesma turma, durante as aulas, com fim no desenvolvimento de atividades do cotidiano. “Ambos compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. [...] contudo, ainda é incomum nas escolas” (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 121).

Coadunando com o que tece Maia e Freire (2020), o desafio que os professores precisam enfrentar é a necessidade de equalização das abordagens, que as práticas não sejam uniformizadas e que atendam as diferenças de todas as crianças. Como preceitua Mantoan (2006, p. 15), aos professores é como andar no “fio da navalha”, pois exige um equilíbrio para que as crianças sejam atendidas de maneira plena e não caiam em diferenciações que excluem ou que pendem para igualdade que descaracteriza o que é único de cada criança.

A maioria das professoras que participaram da pesquisa afirmaram que é necessária a diferenciação pedagógica nas práticas docentes com crianças Down: “Às vezes apresentam necessidades que demandam recurso mais específicos, porém muitas podem ser adaptadas para o planejamento geral e todos fazem juntos” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT. 2022); “A adequação curricular se faz necessária, respeitando as suas particularidades, atividade dentro do mesmo planejamento, mas adaptada para a criança” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA HELENA, NOV, 2022); “Sim, algumas situações sim, às vezes a criança tem um tempo diferente e se torna necessário atender as especificidades do

aluno” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, NOV, 2022). “*Sim, as vezes a criança tem um tempo diferente e se torna necessário usar outros recursos pedagógicos*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA GARDÊNIA, NOV. 2022).

No relato da Professora Bernadete, mencionado acima, foi possível perceber uma preocupação com um planejamento para todas as crianças em que todos fazem juntos, caminhando no sentido que preceitua Mantoan (2015), ao tecer sobre a diferenciação para incluir, implicando na quebra de barreiras e possibilitando a participação de todos, reconhecendo o sentido multiplicativo da diferença.

Atuar com crianças plurais exige do professor maior atenção em relação a práticas docentes. Consoante Baú (2014), o professor não pode ficar preso a planejamentos padrões, uma vez que para atender a todos, urge recriar distintas maneiras de planejar e executar as atividades pedagógicas, uma vez que a atividade de ensinar é complexa.

Embora a formação do professor seja um tema recorrente e que muitas das vezes alvo de críticas e discussões:

Podemos observar a saturação dos discursos e ações sobre a preparação da escola e de professores para receber esse público-alvo, como se houvesse todo um ritual a ser cumprido e como se pudéssemos criar e inovar processos pedagógicos com bases na ausência ou no desconhecimento (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018, p. 14).

Destaca-se o direito à dupla matrícula, das crianças público da EE, na classe comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), implementada a partir do Decreto n. 6.571 de 2008. Nesse sentido, “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p. 1). Oliveira, Fonseca e Reis (2018) lembraram que o AEE foi proposto para tornar a implementação plena da inclusão possível.

Como mencionado no Capítulo 2 deste estudo, o sistema de ensino público de ensino do Distrito Federal e os professores puderam contar com um documento orientador no tocante à Educação Especial, que, com o intuito de contribuir, além de outros aspectos, com a formação do professor, Orientação Pedagógica - Educação Especial (OPEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010), reforçou o que destacou a Lei n. 9394, de 1996. As OPEE acrescentaram que além de qualificação profissional (inicial e continuada) do professor, é imprescindível qualidades humanas e de desenvolvimento profissional e elencam fatores a serem observados quanto a este profissional:

Atitudes e sentimentos positivos em relação ao estudante com deficiência e no pronto

atendimento às suas necessidades biopsicossocial; expectativas favoráveis sobre seu desenvolvimento e aprendizagem; motivação para o trabalho e envolvimento com seus resultados; abertura a mudanças e flexibilidade na atuação docente; Disponibilidade para enfrentar desafios; valores e crenças favoráveis sobre deficiência, pessoa com deficiência e diversidade; atitude de enfrentamento dos obstáculos `acessibilidade do educando e ao seu sucesso acadêmico; bom relacionamento interpessoal; atitude positiva em relação à inclusão escolar e social; disponibilidade para capacitação profissional e iniciativa e criatividade (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 60).

O documento Orientação Pedagógica - Educação Especial (OPEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010) previu a prática de Adequações Curriculares que são definidas como medidas de cunho pedagógico destinada ao atendimento de estudantes com NEE, com o intuito de favorecer a escolarização em resposta às demandas de aprendizagem prejudicados por homogeneização da ação pedagógica e rigidez de currículos. O Parecer n. 02 do CNE (BRASIL, 2001b), nacional, também previu a Adequação Curricular e flexibilizações.

“Existe um ensino de qualidade quando ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta e indiretamente nele envolvido” (MANTOAN, 2015, p. 66). Nesse sentido, conforme a autora, uma aprendizagem que se almeja é baseada em práticas pedagógicas pautadas na experimentação, na descoberta, na coautoria, em um ambiente rico construído de “personalidades humanas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”, (MANTOAN, 2015, p 66). Um espaço onde se ensina os alunos a valorizar as diferenças na convivência com seus pares, sem tensão, sem competição, com espírito solidário e que não exclui o aluno real de suas salas, de programas, de aulas e do convívio social mais amplo.

Tais escolas são capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de ensinar todos os alunos, sem discriminação nem práticas de ensino diferenciadas para alguns, deriva pois, de uma reestruturação do projeto político pedagógico como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (MANTOAN, 2015, p. 67).

Diante disso, a reorganização dos aspectos pedagógicos e administrativos para universalizar o acesso de todos os alunos, incondicionalmente, sem exceção e sem exclusão, parte do pressuposto de que os estudantes sempre sabem alguma coisa, no seu tempo, do seu modo e de acordo com seus interesses e necessidades individuais (MANTOAN, 2015).

As diferenças individuais são reconhecidas, mas não são determinantes no processo de ensino, assim abandonam o ensino transmissor, na adoção de uma pedagogia ativa, dialógica, integradora, interativa, contrapondo a visão unilateral, unidirecional e hierárquica. O ponto de partida no sentido de ensinar a todos, sem distinção para um ou para um grupo de estudantes, é

“ter como certo que a diferenciação será feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor!” (MANTOAN, 2015, p. 72).

Ainda segundo Mantoan (2015), essa é a inversão fundamental da perspectiva da inclusão para todos. As atividades são apresentadas de maneira abrangente pelo professor, e cada estudante pode escolher livremente, com respeito e liberdade. O professor apoia e acompanha o desenvolvimento das atividades, as demandas dos estudantes e o espaço se torna um lugar privilegiado da pesquisa, da discussão, da experimentação, da troca, onde nenhum estudante é excluído das atividades; os sujeitos optam por desenvolvê-las sozinhos ou em grupo, o ensino não é diferenciado, há a valorização da observação, dos registros falados, da expressão de várias maneiras. Nessa esteira, a avaliação muda de sentido, acompanha, o aluno também avalia, suprimindo provas e notas, por uma visão integradora de avaliação mais ampla. Mantoan (2015) preceitua que diferenciar o ensino escolar para atender certos grupos de estudantes, ou mesmo um aluno em específico, não corresponde à perspectiva verdadeiramente inclusiva.

O que acontece com muitos professores é que esperam aprender uma prática docente para garantir a solução de problemas. Há a necessidade de conhecimento teórico, conceituais e metodológicos, enfim, de todas as dimensões para incluir crianças únicas (MANTOAN, 2015).

Um sistema inclusivo é aquele que está apto a ensinar de várias maneiras e formas para o aluno ter um desenvolvimento educacional dentro de suas possibilidades. Assim, as políticas públicas para a formação de professores para a educação inclusiva contribuem para pensarmos a instituição de uma escola plural, na qual as possibilidades são exaltadas e os limites são apenas desafios a serem vencidos (NONATO; COSTA, 2018, p. 9).

Sob essa ótica, “nesse sentido, sair do lugar comum, adotar posições inovadoras que visem a escolarização e o sucesso de todos os alunos tem sido uma exigência e um desafio cada vez mais recorrentes nas escolas” (COSTA; GOMES, 2019, p. 205), para que a educação inclusiva deixe de se tornar meras intenções pautadas em legislações, normatizações e aparatos legais e passe a ser realidade em nossa sociedade, garantindo um direito legal. “Diante disso, faz entender que a Educação Especial só se concretizará de fato, por meio de ações que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação ativa dos alunos nas diferentes atividades realizadas no contexto escolar” (BAÚ, 2014, p. 51).

Nozi e Vitaliano (2012) revelaram os 7 (sete) saberes docentes necessários para a efetivação da inclusão escolar, dentre eles, o conhecimento de métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo, conhecimento das especificidades dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), conhecimento dos procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação, conhecimentos de pesquisas e relatos que abordam

processos inclusivos, conhecimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com NEE, o conhecimento do papel da Educação Especial na educação inclusiva e o conhecimento das barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão de crianças com NEE.

Além dos conhecimentos e habilidades que todos os professores devem adquirir e desenvolver no exercício da profissão, a capacidade que eles têm de se comprometer com a educação de todos os alunos, com ou sem deficiências, ainda é uma questão fundamental para o sucesso de práticas inclusivas, é um imperativo ético da profissão docente (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 344).

Os referidos autores destacam ainda que o processo de formação do professor é complexo e o fator qualidade encontra-se dependendo de diferentes dimensões. Assim, o desafio para as instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia é formar profissionais preparados não só para atender às necessidades de estudantes com NEE, mas de elaborar e desenvolver estratégias de adaptação de atividades e conteúdo. A responsabilidade de formar profissionais mais preparados para atender diferenças de cada sujeito constitui uma realidade.

As falas dos docentes ouvidos anunciam e denunciam dificuldades, frustrações, temores, porem também a esperança de que, através dos vários intercâmbios a serem estabelecidos entre professores, pais, aluno, e outros sujeitos do espaço escolar, avanços e transformações possam ser produzidos, gerando-se uma inclusão escolar possível (BEYER, 2003, p. 7).

Mas mesmo diante da consideração de que os professores não estão preparados para a inclusão escolar, a inclusão escolar ainda é benéfica para todas as crianças da EI, como apontado no estudo de Luiz *et al.* (2012), o qual destaca que os pais de crianças com deficiência, “Mencionaram, também que elas desenvolveram mais a fala, melhoraram a coordenação motora, passaram a ser mais independentes e sociais, além de se apresentarem mais tranquilas (LUIZ *et al.*, 2012, p. 653).

Os benefícios da inclusão escolar foram unânimes nos relatos das professoras por meio da coleta de dados por meio do questionário: “*Percebo somente benefícios: conviver com diferentes, humanização, respeito*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA AMÁLIA, OUT. 2022); “*Muitos benefícios. Com ela conseguimos desenvolver nas crianças várias habilidades e dois dos pilares da educação: o aprender a conviver e o aprender a ser*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT, 2022); “*Aprendizado sobre as diferenças para todos*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA EVA, OUT. 2022).

Diante disso, tomando como referência o sistema de ensino inclusivo para todas as crianças brasileiras, frutos de desdobramentos históricos, sendo uma realidade possível, a

formação do professor para atuar na Educação Infantil (EI) na perspectiva da educação inclusiva é tecida e rodeada de desafios.

Os prejuízos devem ser avaliados de acordo com a necessidade da crianças, uma vez que algumas crianças apresentam dificuldades para se adaptar a sala de aula regular, além disso, a falta de infraestrutura e investimento na formação dos profissionais também pode acarretar prejuízo a inclusão (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, NOV, 2022).

Como no relato acima, os desafios relativos à inclusão escolar foram relatados nos questionários: *“Formação de pessoal, espaços adequados e inclusão de fato”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA AMÁLIA, OUT. 2022); *“A quantidade de crianças em sala é um fator importante e a demanda dessa etapa tem sido muito grande”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT. 2022); *“O ensino no geral é um desafio, a escola passa por vários desafios. Porém acredito que é necessário um trabalho em conjunto escola e família para uma maior eficiência da inclusão escolar”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA DIANA, OUT. 2022); *“É um trabalho desafiador, requer muita dedicação e estudos”* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, NOV. 2022).

Diante disso, o reconhecimento do outro, do diferente, da criança com Necessidades Educacionais Especiais, traduzido em direitos a igualdade, respeito as diferenças, asseguramento de oportunidades diferenciadas na busca pela igualdade, leva a excluir o diferente sob a bandeira da diversidade, que reforça enfoques tecnicistas e biomédicos da Educação Especial, encobrindo e, por vezes, mascarando a existência de uma normalização de atitudes sob o *slogan* de eufemismos, como pluralidade, diferença, igualdade, traduzidas pelas diferenciações e adaptações curriculares prescritas e disseminadas pelos documentos normativos da EE em que, pela diferença, o outro, como, por exemplo, a criança Down, passa a ser classificada, adjetivada em uma relação de poder-saber (LUNARDI, 2004).

As práticas docentes revelaram a necessidade de mudanças apontadas em estudos que mostraram que a formação inicial, muita das vezes, não são suficientes, urgindo a necessidade de melhoria, não sendo, portanto, a criança que precisa se adaptar à instituição, como a Professora Isa relatou na citação supramencionada. Ou seja, no bojo da *educação para todos* o sistema de ensino, as instituições de educação, os professores e as professoras precisam estar prontos para atender, e com qualidade, as diferenças da pequena infância. Existem desafios, afinal, o terreno da formação docente é complexo por ser um campo holístico e de muitas facetas da teoria e prática. A criança plural, no centro do processo, considerada em suas diferenças pode contribuir na construção de uma sociedade mais justa que respeite as diferenças e de um entrelaçamento de uma prática efetivamente inclusiva.

3.3 Escuta, protagonismo e diferença: uma Pedagogia da Infância que inclui

Ao justificar sua opção por dedicar-se a educação e cuidados das crianças pequenas, Loris Magaluzzi mostra o papel que o conflito mundial, do qual a Itália acabara de sair, tem sua escolha. [...] A ideia moderna de que a educação tem o compromisso com o porvir (BUJES, 2008, p. 111).

A Pedagogia da Escuta surgiu após o término da segunda guerra, em que na história da cidade de Reggio Emilia, na Itália, mulheres ergueram e administraram escolas para seus próprios filhos, mesmo sem financiamento previsto em Lei para a Educação Infantil. Tal fato logrou disseminar uma concepção que deu certo e é reconhecida como a melhor do mundo em razão de ter nascido com outras experiências e com relações com universidades Americanas, Espanholas, Inglesas e aliadas a grandes nomes, como Jerome Bruner, psicólogo estadunidense, pioneiro nos estudos de Psicologia Cognitiva (MARTINS, 2016).

Nesse sentido, de acordo com Martins (2016), na década de 1970, o educador Loris Malaguzzi revolucionou a educação do município de Reggio Emilia. Com a proposta de uma educação cujo foco era olhar para fora, para além dos muros da escola, o educador criou o primeiro projeto denominado “Olho”, que tinha como objetivo instigar a criança a olhar a própria cidade, estabelecer relações e vivências individuais e coletivas com os espaços a sua volta (MARTINS, 2016, p. 38).

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos cem modos de pensar de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amor. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem cem) (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016, p. 5).

Como no fragmento acima do poema: *Ao contrário, as cem existem*, Loris Malaguzzi destacou que as crianças possuem múltiplas linguagens. Neste mesmo sentido, Pattuzzo e Gonçalves (2019) apontam que as cores, formas, desenhos, imagens e sons estão presentes nas vidas das crianças desde o nascimento, e na vida escolar não é diferente. As crianças utilizam diferentes linguagens para se expressarem, ao cantar, ao colorir, ao brincar, ao se movimentar e ao aprender coisas novas com seus pares e professores. Logo, urge que a criança tenha possibilidades de se manifestar utilizando suas linguagens no interior das práticas docentes, pois lhes proporcionam aprendizagens significativas e desenvolvimento. Os autores alertam que nem sempre as linguagens das crianças foram compreendidas, e que existem ocasiões em que há a presença de resistência a essas expressões.

O uso e o reconhecimento das múltiplas linguagens está presente em documentos normativos brasileiros para a Educação Infantil (EI), como nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e na Bases Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que amplia o debate ao estabelecerem os direitos de aprendizagem a serem garantidos na EI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

As cem linguagens da criança: ampliando a paleta das linguagens: Quando não conseguimos usar códigos habituais de comunicação, predominantemente a linguagem verbal, somos obrigados a nos lembrar que cada um de nós nasce com vários órgãos sensoriais que usamos para entrar em contato com o mundo e nos comunicar. Quando uma criança não usa a linguagem verbal a professora tem uma responsabilidade enorme de interpretar métodos de comunicação alternativos. [...] A inclusão das diferenças também aprimora o contexto educacional geral de outra maneira (EDWARDS; GANDININI; FORMAN, 2016, p. 201).

As crianças plurais, precisam que nas práticas docentes a paleta das linguagens sejam ampliadas para atender a todas e todos com seus próprios tempos de aprendizagem. Uma criança ativa e capaz desde o nascimento é a vertente concebida em Reggio Emilia. Conforme Rinaldi (2021), nessa abordagem, a criança foi considerada no meio social e no movimento dinâmico na qual se vive como um sujeito dotado de capacidades e habilidades. A Pedagogia da Escuta valorizou as linguagens e em forma de projeto parte do interesse da própria criança mediada pelo professor no processo de conhecimento. Essa experiência, de acordo com a referida autora, tem como principal vertente a valorização da Educação Infantil, de práticas docentes inclusivas e auxiliou na formação, na construção do conhecimento e na valorização da escuta da criança de maneira integral, como protagonista.

Um dos pontos focais da filosofia de Reggio Emilia, como escreveu Loris Malaguzzi, é a imagem da criança que, desde o nascimento, se encontra tão engajada no desenvolvimento de um relacionamento com o mundo e tão desejosa de experimentar esse mundo que chega a criar um sistema complexo de habilidades, aprendendo estratégias e formas de organizar os relacionamentos (RINALDI, 2021, p. 156).

A concepção pedagógica de Loris Malaguzzi, vivenciada em uma experiência *in loco*, realizada na cidade de Reggio Emilia, na Itália, a Pedagogia da Escuta ou Pedagogia dos Sentidos, como também foi conhecida, constituiu uma proposta que partiu da educação como ferramenta transformadora, ao proporcionar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, a valorização dos aspectos como autonomia, a criticidade e o fortalecimento da relação de cidadania e da parceria entre escola e família, além da observação e da escuta, constituindo uma proposta sem modelos a serem seguidos, mas apenas caminhos a serem trilhados pela parceria entre professor e estudante que mutualmente aprendem e reconstróem saberes e aprendizagens (MARTINS, 2016).

Conforme Martins (2016), na Pedagogia da Escuta o regimento da educação se embasa em três pilares: o primeiro, educação como um bem comum, segundo, a educação como um

direito, e terceiro, a educação como responsabilidade da comunidade, da sociedade civil e do governo. A estrutura da abordagem se pautou em grandes eixos como a ética, a estética e a política, com enfoque nas relações entre a criança, o saber nos tempos e nos espaços. O professor é um mediador, criando situações e vivências de aprendizagem em que a criança tem a oportunidade de se posicionar livre e ativamente, por meio de metodologias que estimulam a investigação, as descobertas e as experiências, a criança é protagonista e nessa proposta pedagógica a ênfase é na curiosidade infantil.

A autora afirma que as teorias corroboram com a prática vivenciada por ela *in loco*: a escola como um lugar que acolheu os estudantes e proporcionou vivências a partir da experiência da própria criança com o meio, com valorização da história, do contexto e da autonomia. A missão dos educadores teve como objetivo aprimorar, valorizar a história e a educação, levando em conta a cultura, a origem, os valores, as questões sociais, éticas e políticas nas quais as crianças estavam inseridas.

Em consonância com a perspectiva da Martins (2016), o educador Loris Malaguzzi denominou e estabeleceu as diretrizes pedagógicas do projeto. Nessa perspectiva, a criança foi protagonista de seu processo de conhecimento. A proposta valorizou a linguagem gráfica, com exposição de trabalhos realizados pelas crianças que teve a oportunidade de perceber seu próprio processo de aprendizagem, propôs uma abertura à curiosidade e aos questionamentos.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música (EDWARDS, GANDINI; FORMAN 2016, p.23).

Edwards, Gandini e Forman (2016) pontuam que a abordagem em Reggio Emilia teve como premissa a valorização da expressividade da criança, que pode acontecer nas diferentes formas de linguagens, além disso, a concepção pedagógica teve um caráter democrático, amplo, a fim de alcançar todas as crianças, “aberto a todos, incluindo crianças com necessidades especiais” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

De acordo com Martins (2016), nas salas, os recursos foram reciclados, não existiram brinquedos ou jogos pré-fabricados, os professores utilizaram elementos presentes na natureza e no meio ambiente como pedras, galhos e plantas. A cidadania e a participação da sociedade foram valorizadas. Os ambientes foram diferenciados, houve a presença de obstáculos, degraus dentro das salas que se assemelhou com um atelier. A criança, por meio da curiosidade, teve a oportunidade de explorar os espaços, os materiais, os recursos disponíveis e, assim, o contato com diferentes texturas, tamanhos, cores, conceitos, tamanhos, enfim, conhecimento.

Ainda de acordo com relato da autora, por intermédio de sua experiência, na perspectiva da Pedagogia da Escuta, todos foram importantes. Professores, pais e estudantes vistos como atores importantes no processo de conhecimento. Durante as atividades diárias não existiu rotina pré-estabelecida, houve uma construção de pequenos e grandes grupos com continuação das atividades anteriores e a criança ficou livre para escolher de acordo com seu desejo. De maneira multidisciplinar, a criança observa, realiza leituras, escuta, dialoga, contrapõe e tem liberdade para aprender. Os espaços privilegiaram a afetividade, o respeito, o individual e o grupo, além da comunicação.

O currículo em Reggio Emilia está sendo construído partindo de documentos já existentes. A educação primária segue orientações nacionais, um instrumento que se abre para várias abordagens. Do professor é exigida uma postura investigativa, de busca. A produção científica é possível ser observada, assim como espaços amplos e contextos diferenciados que possibilitam o protagonismo infantil, a curiosidade e a liberdade de criar. O projeto educativo Reggio Emilia foi unitário, mas ao mesmo tempo proporcionou a cada escola a possibilidade, por meio da subjetividade, de dar continuidade a essa abordagem que valorizou sobremaneira a participação efetiva dos pais. A criança foi instigada a fazer atividades manuais com o uso de sucata e valorizando recursos da natureza, conforme o estudo de Martins (2016).

Nessa abordagem, os livros didáticos não são adotados, cada professor construiu sua prática; a avaliação se apoiou na construção do currículo “projetação”, ou planejamento acontece contínua e contextual em três momentos: com as crianças, com os pais e em assembleia a cada dois meses com a participação do professor que teve a oportunidade de discutir, escutar, refletir os avanços e os aspectos a serem melhorados; as crianças constroem junto o que irão avaliar, quais pontos, os critérios que serão utilizados; não tem testes ou provas, o erro não é um aspecto a ser julgado, é um instrumento de interpretação, não há reprovação.

Diante disso, Martins (2016) pontua que a Pedagogia da Escuta vem como uma alternativa, uma ferramenta pedagógica que inclui, que parte do pressuposto da necessidade de escutar a criança em sua essência, respeitando seus próprios tempos, levando em conta que a criança tem voz, diferentes linguagens, interesses e necessidades específicas e encontra-se inserida em contexto social e histórico plural.

Agostinho (2018), em seu estudo, faz uma reflexão acerca da contribuição da escuta às crianças para pensar na especificidade da Educação Infantil, da formação do professor e das práticas docentes. Para o autor, os currículos de formação de professores para atuar com crianças pequenas os conhecimentos concernentes a infância estão em processo de construção, ainda não tem espaço que deveria ter nos cursos de Pedagogia.

Partimos da ideia de que a docência na educação infantil é construída de especificidades forjadas pelas particularidades dos sujeitos para os quais realiza sua educação [...] em que se coloca a imprescindibilidade de conhecer e escutar seu ponto de vista” (AGOSTINHO, 2018, p. 156).

Acerca do processo de escuta, Kohan (2019) problematiza em seu estudo o pensamento freiriano acerca da relação de igualdade entre educadores e educandos no exercício da escuta atenta aos educandos, em que aceitar e respeitar a diferença foi uma condição para a escuta, pois quem se sente superior não escutará o educando, sendo assim, de acordo Kohan (2019), a diferença é condição para a igualdade, sem diferença não há igualdade.

Diante disso, a proposição *ninguém é superior a ninguém* freiriana, na relação de escuta entre professor e estudante, se os sujeitos não forem diferentes não precisaria da igualdade, assim, o conceito de diferença é uma condição para conceber o conceito de igualdade, uma vez que, no sentido filosófico, igualdade não se opõe à diferença, logo, os sujeitos são iguais e diferentes, o que não é concebível é ser igual e desigual, superior e inferior (KOHAN, 2019).

Nessa esteira, com crianças pequenas nas práticas docentes pautadas em uma concepção de infância como construção social e a criança como sujeito de direito e ator social, rompe-se com modelos pautado em aspectos desenvolvimentistas da psicologia e de socialização vertical. “Assumindo as crianças pequenas como pessoas capazes, nos seus próprios termos, ativas e copartícipes, propomos uma Educação Infantil como um encontro com a infância” (AGOSTINHO, 2018, p. 156). Assim, é preciso, nas práticas docentes, ativar a astúcia, a perspicácia e o conhecimento para que sejam entendidos e valorizados os diversos canais de comunicação, reverberando e promovendo uma relação que valorize a contribuição das crianças para a sociedade, enquanto crianças.

A escuta das crianças como estruturante da docência na Educação Infantil, e para além dela, é tarefa cotidiana da ação pedagógica. Portanto, precisa ser pensada e estudada nos cursos de pedagogia, responsáveis pela formação de professores, para que seja compreendida nos seus princípios e efetivação (AGOSTINHO, 2018 p. 160-161).

Destarte, ainda conforme Agostinho (2018), a escuta atenta precisa ocupar um lugar importante nas práticas docentes, pois constitui um momento de reconhecimento da alteridade das crianças. A observação aguçada, em contexto de múltiplas maneiras de se comunicar, inclusive não verbal, leva ao encontro a infância, na interlocução entre professor, criança e campo da *Pedagogia da Diferença*.

A escuta às crianças começou no contexto da década de 1990, nos debates e na defesa dos direitos das crianças e na reconceitualização da infância, quando foi sendo tecida a evidência da importância de ouvir todos os atores envolvidos no processo educativo, como

profissionais, família e as crianças, “e com produções acerca das práticas na Educação Infantil do norte da Itália e sua pedagogia da escuta” (AGOSTINHO, 2018, p. 156). Mas, frente a avanços no campo da infância, a autora relembra que ainda o grande desafio é vencer o adultrocentrismo histórico frente à escuta atenta e efetiva às crianças.

Mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos e fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem A criança diz; ao contrário, as cem existem (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016, p. 5).

O trecho do poema acima, de Loris Magaluzzi, levou a refletir acerca do pensamento de Skliar (2003), que ajuda a pensar o campo da diferença em suas múltiplas manifestações, inclusive na realidade do campo escolar da pequena infância. Em tempo de uma ilusão de aparente tranquilização de discursos de atenção à diversidade, normalização de padrões, tempos e modos de aprendizagem que, às vezes, funciona como mecanismo de exclusão, problematizando o normal e a anormalidade nas práticas docentes inclusivas urge considerar as diferenças.

Pelo modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especial não estão nela, tanto como estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas de necessidades especiais, causando-lhes incapacidades (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais (SASSAKI, 2005, p. 47).

Nesse fito, devido às características específicas oriundas da deficiência, descritas por Pueschel (1993), Moreira, Ei-Hani e Gusmão (2000), Alves (2011) e Luiz *et al.* (2012), dentre outros autores, as crianças Down necessitam de ação educativa adequada para que as diferenças e as necessidades singulares sejam atendidas e, sobretudo, respeitadas. Demarca-se, porém, que: “não há como implementar processos de inclusão que visem de fato a escolarização de qualidade, sem levar em conta as características da criança com deficiência (VOIVODIC, 2007, p. 18).

Acredito que a nossa sociedade deve observar os princípios existentes na Constituição de República, assegurando os valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. A escola, logo depois da família, constitui a base desta sociedade, devendo, portanto, representar a sua realidade. Acredito também que com a efetivação de uma educação para todos teremos, em breve, uma sociedade que não irá somente respeitar as diferenças, mas, principalmente irá valorizar essas diferenças (BRASIL, 2008b, p. 6).

A epigrafe acima, alinhada com o estudo de Kuchenbecker e Thoma (2011), parte do entendimento de que a educação escolar moderna é normalizadora, ou seja, os estudantes, sejam em qualquer uma de suas especificidades, são diferenciados por suas características e outros tempos de aprendizagem, servindo de plano de fundo para justificar o despreparo docente tecido no item anterior.

A normalização visa a aproximação e a minimização das diferenças entre os sujeitos; tem como propósito a homogeneização dos mesmos. Por isso, a normalização é uma noção que se insere nas questões educacionais e operar com ela nos permite problematizar as diversas situações que ocorrem no campo educacional e que se entrecruzam com outros campos dos saberes. A normalização que se insere no contexto escolar incide sobre os modos de ser e de aprender dos sujeitos quando classifica, serializa, ordena e organiza os sujeitos escolares (KUCHENBECKER; THOMA, 2011, p. 349).

Diante do reconhecimento que a normalização está inserida no contexto escolar e as práticas docentes, o campo da *Pedagogia da Infância*, “Constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (BARBOSA, 1999, p. 1). Essa perspectiva se consolidou na contemporaneidade a partir de crítica em âmbito histórico, político e antropológico aos conceitos de criança e do desenvolvimento da construção social da concepção de infância. Uma pedagogia que compreende ações educativas que consideram as crianças em contextos sociais em que estão circunscritas, definem e valorizam a sua infância.

Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produções de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte (BARBOSA, 1999, p. 1).

De acordo com Barbosa (1999), nessa perspectiva a criança é considerada como sujeito de direitos com base na Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989. Nesse sentido, a apropriação cultural indica propostas docentes que privilegiam a interação, as brincadeiras, o lúdico, as linguagens vinculadas com os saberes e conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia. A *Pedagogia da Infância*, no Brasil, teve seu início com os adventos da promulgação da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei n. 9.394 de 1996.

A consolidação de uma perspectiva pedagógica assim denominada: *Pedagogia da Infância* emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/ transmissão de conhecimento, vida coletiva/sala de aula e criança/alunos (BARBOSA, 1999, p. 2).

A Pedagogia da Educação Infantil apresentou-se, inicialmente, no âmbito da Pedagogia, em que as maneiras de fazer e pensar a educação de crianças pequenas foi se estabelecendo e se reconfigurando. Nesse fito, emergiu a *Pedagogia da Infância* como um campo singular no âmbito do conhecimento pedagógico (ROCHA, 2001). Conforme o referido autor, os estudos que tomaram a infância como objeto passaram por mudanças com o advento da universalização da escola. A criança passou a ser o estudante, o foco das atenções no contexto do ensino e da aprendizagem, ao extrapolar os limites do ensino, com a educação da criança de 0 a 6¹⁰² anos em estabelecimentos de educar e cuidar.

Nesse sentido, segundo a autora referida, a creche e a pré-escola se diferenciam da escola, no que se refere as funções assumidas, possuindo contornos próprios e definidos. A escola é um espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos, já as instituições de Educação Infantil, se opõem, sobretudo, pois, se configuram na complementariedade das ações da família. A escola tem como sujeito o aluno e objeto a aula, nas creches e pré-escolas, por sua vez, os objetos são as relações educativas da crianças com seus pares e das crianças com os professores, cujo sujeitos são as crianças em um espaço de conveniência.

Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertença, ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculadas aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens (ROCHA, 2001, p. 31).

Diante disso, o objetivo final é a consequência das relações com seus pares com o meio natural e cultural pelas relações múltiplas. “Uma pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31)

Ainda conforme Rocha (2001), o aluno, no campo da Pedagogia da Educação Infantil, é o sujeito e o termo mais adequado no campo da pedagogia da EI não é educar, mas ensinar. Quanto aos espaços, não concebidos como salas de aula, mas sala de referências, como preconizado no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. (BRASIL, 2010), onde as crianças brincam com outras crianças, socializam com seus professores, guardam seus pertences e desenvolvem atividades.

¹⁰² Atualmente, a educação de crianças pequenas na Educação Infantil constitui o público de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 1988); (BRASIL, 1996).

Diante disso, Cerisara (2004) acrescenta que urge ao professor conhecer de onde vem as diferentes crianças e suas categorias sociais, seus contextos, além de vertentes como a brincadeira, os jogos, o corpo, a afetividade, as diferentes linguagens e a curiosidade. Nessa esteira, o autor revela o lugar da criança: o lugar central que as crianças ocupam atualmente, é o lugar de protagonistas de suas vidas, a partir de estudos propostos pela Sociologia da Infância, ideia presente na legislação (CERISARA, 2004). E esse lugar de protagonista não foi construído de uma hora para outra, mas fruto de desdobramentos de uma criança passiva, incompleta. Em relação ao adulto, emergiu uma concepção de criança como categoria socialmente construída, na qual a criança tem um papel ativo de ator social.

Reconhece-se, portanto, a criança como pessoa em desenvolvimento, protagonista de sua própria vida, agente e produto da vida social. Esse conhecimento está presente na Constituição de 1988; na Convenção dos Direitos das Crianças, do final de 1989 (Decreto 99.710, nov./1990); no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, jul./1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB nº 022/98); no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172, jan. 2001) (CERISARA, 2004, p. 18).

Já sob a égide do pensamento de Sarmiento (2003), o lugar da criança, muitas vezes, pode ser evidenciado como um *entre-lugar*¹⁰³ que permeia entre o que é considerado pelo adulto e a reinvenção nos mundos de vida da criança. Esse lugar, um *entre-lugar*, foi construído socialmente e renovado pela perspectiva infantil, pela possibilidade de construção da história, um lugar na história, um lugar da criança é um lugar das culturas da infância, um lugar que é de maneira contínua reestruturado face às condições estruturais de cada momento vivo e concreto, em suma, o lugar da criança é um lugar de “[...] cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade” (SARMENTO, 2003, p. 19).

Lugar de participação em que são ouvidas as diferentes vozes com vista ao bem comum, em que o projeto educativo-pedagógico vise a novas formas de sociabilidade, de composição de vida, reconhecendo as necessidades existentes e as possibilidades de ação em contextos tão difíceis (AGOSTINHO, 2018, p. 163).

Agostinho (2018) apresenta o lugar da criança como um lugar de participação, onde são ouvidas. Assim, urge potencializar os espaços democráticos, seja nos estudos sociais da infância, na universidade, na formação de professores, seja nas creches e nas pré-escolas onde as crianças pequenas passam uma parte importante de seu dia com seus pares e com seus professores. Diante disso, reitera-se, como abordado na introdução desta dissertação, o sentido

¹⁰³ O sentido da expressão *entre-lugar* aplicado nesta dissertação, sob a égide do pensamento de Sarmiento (2003), foi caracterizado como a criança foi considerada pelo professor e pela professora nas práticas docentes, pois o objetivo foi abordar o contexto da primeira etapa da Educação Básica.

adotado para designar o termo ‘lugar’ da criança, construído nas relações sociais, nas práticas docentes cotidianas, nas interações que travam com seus pares e com os adultos, construindo cultura e dando significado ao mundo à sua volta (CERTEAU, 1994; 2014).

Diante disso, considera-se uma *Pedagogia da Infância* que inclui o diferente como um conjunto de ações intencionais frente à criança real, plural e que não se repete. Um conjunto de práticas docentes que prioriza o lugar da criança de participação e protagonismo, onde a escuta e as diferenças das crianças são respeitadas, assim como seus próprios tempos e modos de aprendizagem. A luta por condições reais de acesso e permanência para todas as crianças, indistintamente, em espaços escolares inclusivos de Educação Infantil verdadeiramente são enfrentadas a cada dia.

4 OLHARES E ESCUTA, ANÁLISE E DISCUSSÃO: A DIFERENÇA NAS PRÁTICAS DOCENTES E NO LUGAR DA CRIANÇA DOWN

É uma etapa da Educação Básica de extrema importância para os sujeitos, pois é o primeiro contato das crianças com o ambiente escolar. É um espaço que contribui para o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos (físico, psicológico, intelectual e social). Ademais é um momento importante para que as crianças possam interagir, conviver, aprender e explorar o ambiente ao seu redor (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, NOV. 2022).

A fala acima, da professora Isa¹⁰⁴, que respondeu ao questionário, dentre outras questões, indagou como as professoras conceberam a Educação Infantil (EI), levando-nos a inferir que essa e outras professoras consideraram a EI como fase imprescindível e importante no desenvolvimento infantil, período de descobertas e início da trajetória escolar, ajudando a analisar o lugar¹⁰⁵ da criança Down nas práticas docentes.

Acrescenta-se ao relato acima, o bojo da Sociologia da Infância¹⁰⁶, que extrapolou conceitos tal qual prescrito na legislação acerca da Educação Infantil e ajudou a pensar a criança e a infância além do prescrito na legislação com os relatos das professoras, na concepção de crianças como categoria geracional, atores sociais, produtores de cultura, e que são afetados pela cultura, num movimento contra o adultocentrismo, colonialismo e outros.

Nessa seara, o objetivo deste capítulo foi entrelaçar os dados empíricos, coletados por meio de escuta às professoras com questionário semiestruturado, do olhar por meio da observação direta e da revisão da literatura desta dissertação para análise e discussão acerca do lugar da criança Down nas práticas docentes nos contextos circunscritos desta pesquisa, que foram o Centro de Educação Infantil 1 (CEI-1) e o Centro de Educação Infantil 2 (CEI-2).

Como descrito no capítulo anterior, o lugar da criança constituiu-se como: lugar de sujeito de direitos; lugar de participação; lugar de protagonismo e *entre-lugar*¹⁰⁷, frutos de ações e desdobramento de políticas de valorização da criança, do desenvolvimento da concepção de infância concomitante a ações afirmativas de inclusão escolar, como visto no Capítulo 2 e Capítulo 3 desta dissertação.

¹⁰⁴ Reitera-se como já abordado nesta dissertação, os nomes de todos os sujeitos da pesquisa foram fictícios.

¹⁰⁵ Como mencionado anteriormente o sentido aplicado ao termo ‘lugar’ nesta dissertação foi ancorada em Michel de Certeau (CERTEAU, 1994;2004).

¹⁰⁶ Estudos sociais da infância: Agostinho (2018); Cerisara (2004); Faria e Finco (2011); Voltarelli (2021; 2023), dentre outros.

¹⁰⁷ Agostinho (2018); Cerisara (2004); Sarmiento (2003). A citação destes três autores referidos justifica-se por abordarem explicitamente acerca do lugar da criança, mas outros autores que se dedicaram aos estudos sociais da infância tanto os escolhidos para compor esta dissertação, como outros não citados, coadunam que as crianças além desses lugares referidos, tem lugar importante, atores sociais e produtores de cultura.

Os direitos legais prescritos e os documentos voltados para as crianças pequenas, ao mesmo tempo que conferiram às crianças um lugar importante, orientaram as práticas docentes quanto à Adequação Curricular¹⁰⁸ para atender a todas as crianças com qualidade e assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e prosseguimento dos estudos. Nesse interim, o desafio é considerar as diferenças de cada criança em processos educacionais para todos, que exige do professor dinamismo em suas práticas docentes. No interior da instituição escolar, quando as práticas docentes abstraem a diferença da criança Down, no sentido de chegar a um ideário de criança universal, a inclusão escolar perde o sentido. Ao conceber e tratar as crianças de maneira igual, esconde-se as diferenças. Enfatizar e sobrepôr a diferença pode levar a práticas docentes que excluem. Diante disso, para o professor não cair em armadilhas da diversidade que podem levar a excluir, ao que se denomina diferença, é como “andar o fio da navalha” (MANTOAN, 2006, p. 15).

Considerando que atualmente a inclusão escolar está posta e que há lugar para todas as crianças, como a revisão de literatura desta dissertação apontou, o desafio é respeitar e valorizar as diferenças sem discriminar. Frente a essa proposição, a problematização inicial desta dissertação foi: qual o lugar das crianças Down nas práticas docentes da Educação Infantil? Na constituição das categorias de análise, abordada no Capítulo 1, que foram o paradigma de *educação para todos*, a *Pedagogia da Diferença* e os estudos sociais da infância, foi possível perceber que a diferença perpassou a revisão da literatura, a pesquisa documental e os dados empíricos, razão da escolha por operar acerca deste conceito para fundamentar a análise e discussão dos dados empíricos. Esse capítulo foi organizado em um item discursivo que foi: *Pelo olhar e pela escuta, a diferença no interior das práticas docentes*.

4.1 Pelo olhar e pela escuta, a diferença no interior das práticas docentes

A Sociologia da Infância, a partir da reconceitualização da pequena infância, busca desconstruir o caráter hegemônico de sentido e de poder, postulado no campo da pequena infância como etapas universais, padrões de desenvolvimento, comportamento que normatiza e normaliza corpos da criança, como grupo minoritário. Assim, urge incorporar o discurso da diferença não como desvio, como tem acontecido, em que o diferente é colocado, mas como uma nova maneira de se relacionar com o outro, seja com o estrangeiro ou com a criança Down.

¹⁰⁸ A Adequação Curricular encontra-se respaldada em documentos nacionais como: Parecer n. 02 do CNE (BRASIL, 2001b) e locais, no Distrito Federal, no documento Orientação Pedagógica - Educação Especial (OPEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Na Educação Infantil é necessário compor uma educação pós-colonialista¹⁰⁹ daquilo que está posto como inventividade e diferença na educação (FARIA; FINCO, 2011).

No contexto escolar, as crianças Down pela diferença “acabam por sofrer preconceitos e obedecer a uma lógica perversa em que devem sempre se esforçar ao máximo para se aproximar daquele modelo considerado como socialmente normativo” (CRUZ, BARRETO, BARROS, 2018, p. 109), e indo ao encontro a outros estudos¹¹⁰.

É na reconceituação da pequena infância considerada plural que se pretende desconstruir os postulados universais, etapas universais de aprendizagem e desenvolvimento que normatiza e normaliza, assim, no reconhecimento e valorização da diferença, não como desvio das normas no campo da educação, que o foco deste capítulo se volta para a escuta aos sujeitos no campo de pesquisa por meio da escuta aos questionários e olhares para as práticas docentes.

As pesquisas revelam a condição das crianças pequenas, meninas, meninos, crianças negras, e crianças brancas, vivendo em instituições de educação infantil, a partir de questões que envolvem a diversidade cultural e diferença. O desafio está em dar visibilidade a uma criança concreta, que difere da homogeneizada, em conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que pode ser pobre, negra, menino ou menina, [com ou sem deficiência], marcas regionais e dialetais e acabaram sendo excluídas da história (FARIA; FINCO, 2011, p. 9, grifo da autora).

No primeiro dia de observação na turma da professora Joana, do CEI-1, a criança Down Lucas e a outra criança com Necessidade Educacional Especial (NEE), Nôa, chegaram 30 (trinta) minutos depois do horário de início das atividades, e foram embora 30 (trinta) minutos mais cedo. Na ocasião, a professora relatou: “*Aqui na escola adotamos essa prática de horário diferenciado para as crianças com deficiência, fica mais fácil organizar a sala, as mochilas, as agendas e a chegada das outras crianças*” (DIÁRIO DE CAMPO-1, RELATO DA PROFESSORA JOANA, OUT. 2022).

Diferenciar o horário de início das atividades educativas levou a inferir que foi tirado daquelas crianças um tempo de convívio com seus pares e com a professora, ou seja, retirou-se um tempo de socialização e interação, ferindo o direito legalmente constituído de acesso e de permanência na escola. Tal atitude, com base na deficiência de uma criança que tem um tempo próprio de aprendizagem, mesmo que não tenha sido intencional, contribuiu para uma prática de exclusão, ao invés de incluir.

¹⁰⁹ O que Faria e Finco (2011) defendem de educação pós-colonialista daquilo que está posto como inventividade e diferença, emana da necessidade de problematizar formas de colonialismo, entre elas, a educação da criança pequena. Segundo as autoras as teorias pós-colonialistas contribuem para os estudos das crianças e culturas infantis dando visibilidade às crianças como protagonista em uma sociedade autocêntrica, além de romper discursos postos como verdades irrefutáveis sobre a infância.

¹¹⁰ Kuchenbecker (2011; 2019); Kuchenbecker e Thoma (2011); Skliar, (2003).

Esse horário diferenciado fez com que a criança Down Lucas e a outra criança com NEE, Nôa, não participassem das práticas rotineiras de acolhida no pátio, onde todas as crianças foram recebidas, ficaram em filas com suas professoras, cantaram, fizeram oração e se dirigiram para suas salas de referência. Essa prática não corroborou com o que estava prescrito no Projeto Político Pedagógico-1 (PPP-1) da instituição: “Fundamenta o desenvolvimento integral da criança na sua participação efetiva, articulando suas experiências e saberes com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-1, CEI-1, 2022, p. 27).

Foi possível observar que a Professora Joana explicou as atividades propostas para a turma toda. Durante o período de observação, as duas crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), Lucas e Nôa, não tiveram explicação individualizada, opções de escolha de atividades e recursos, atividades flexíveis, adaptadas pela professora. Sobre isso, a professora Joana relatou: “*Recebo um planejamento para a turma toda, não sei o que fazer porque as crianças com deficiência não conseguem acompanhar as atividades como as outras crianças*” (DIÁRIO DE CAMPO-1, RELATO DA PROFESSORA JOANA, OUT. 2022).

Ressalta-se que o papel do professor mudou juntamente com as ações legais de inclusão para todos e todas quanto aos valores e conceitos frutos dos desdobramentos das políticas públicas de inclusão escolar e da valorização da criança plural. Na atual conjuntura, um planejamento para a turma toda não é concebível. As crianças precisam aprender em um ambiente heterogêneo, caracterizado pela diferença e tempos de aprendizagem de cada uma (BAÚ, 2014; BRASIL, 2008b; MANTOAN, 2006; 2015).

O PPP-1 da instituição CEI-1 reforçou: “para tanto, o professor adequa as atividades pedagógicas e flexibiliza o processo de ensino e aprendizagem para atingir os objetivos e atender as diferenças individuais das crianças, realizando a Adequação Curricular” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-1, CEI-1, 2022, p. 31). Foi possível notar, em algumas vezes, que a Educadora Social Voluntária (ESV) da turma observada do CEI-1, sem aparente interferência da professora, colocou fita adesiva em folhas de atividades com o intuito de fixar a folha na mesa, como visto na Figura 1:

Figura 1 - Criança Down Lucas realizando atividade.



Fonte: Acervo da pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Na figura, a criança Down Lucas realiza pintura com giz de cera na folha fixada na mesa pela Educadora Social Voluntária do CEI-1, embora não seja uma atribuição deste profissional¹¹¹. Todavia, é pertinente atentar-se para o que Tiriba (2018) reforça: as crianças aprendem umas com as outras e elas têm potencialidade para demonstrar aos professores e professoras outras formas para desenvolver as atividades que lhes são propostas. Teria Lucas pedido ajuda para manter a folha fixa? Será que outras crianças solicitam tal recurso? E, mais importante, a quem serve um desenho com folha fixa e um desenho onde o escrito até sai da folha para a carteira, mas que demonstra as potencialidades da criança com aquele material? Seria uma “Adequação Curricular” como preconizado no PPP da instituição ou uma estratégia do adulto para fazer um registro em folha da criança, sem que ela escreva fora do espaço delimitado?

Tem-se que ter cuidado, como demonstra a autora, para que não se fragmente a realidade nas nossas práticas e planejamentos com as crianças - com todas elas e não somente com as Down -, para que elas tenham momentos de exploração e contemplação de ambientes (TIRIBA, 2018), mas que, como nesse caso, tenham oportunidade de observar como seus pares fazem e explorar as suas possibilidades com a escrita e o suporte onde ela está sendo feita. E isso implica, dialogando com Albano (2012), em primeiro conhecer as crianças e aquilo que demandam e conseguem realizar, o que dão conta de fazer para além de uma estrutura adequada

¹¹¹ A função da Educadora Social Voluntária (ESV), foi seguida além suas atribuições, como mencionado anteriormente nesta dissertação, que foi de: auxiliar o exercício de atividades diárias como alimentação, higiene e locomoção, portanto não é atribuição deste profissional o âmbito pedagógico, como auxiliar na execução de atividades pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2023a).

que atrela as expectativas com as normas de uma escrita - ou desenho - no espaço de uma folha A 4.

Durante o período observado, a professora Joana propôs atividades diversificadas em sala de referência, como: roda de leitura, atividades escritas e de pintura, vídeos com o recurso de televisão, massinha de modelar e brinquedos. No dia do brinquedo, pré-estabelecido para as sextas-feiras, cada criança levou um brinquedo. Além dessas atividades, diariamente a turma observada no CEI-1 teve um horário predefinido para frequentar as áreas comuns da instituição, como parque de areia, parque coberto, área verde e pátio.

Durante as práticas docentes, a criança Down Lucas permaneceu sozinho e livre, tanto nas atividades dentro, quanto fora da sala de referência. Na maior parte do tempo, durante as atividades dentro de sala, a criança Down sentou onde desejou, levantou, subiu na cadeira e carteira, ficou na janela observando a paisagem, sentou-se e deitou-se no chão, demonstrando desejo de permanecer sozinho, distante de seus pares, enquanto a professora realizava atividades com as outras crianças da turma, como registrado na imagem abaixo:

Figura 2 - Criança Down Lucas distante das outras crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

O registro na Figura 2, de uma criança sozinho longe dos seus pares, enquanto a professora realiza atividade em grupo com as outras crianças, leva a refletir no propósito da inclusão escolar neste retrato, em que a diferença imperou. Nesse momento, a professora está respeitando a criança que não quer participar de uma atividade coletiva ou a deixando fazer o que quiser, contando que não atrapalhe o andamento da turma? Trata-se de um limite muito tênue, principalmente quando se está observando as dinâmicas pedagógicas de fora, como nesta pesquisa. Todavia, pensando em adaptações para as crianças Down e, principalmente, para uma

criança que já nos é conhecida, como o Lucas, não seria possível contemplá-lo, inseri-lo no grupo e na proposta pensada? Atentar-se para as suas demandas, nesse caso, é deixá-lo de lado fazendo o que bem entender? Onde está a intencionalidade pedagógica para uma criança que demanda uma especificidade na nossa ação?

Não basta a criança Down estar em sala, como prescrito na legislação; não basta apenas a presença física e o aumento dos números de matrículas de crianças público alvo da Educação Especial (EE) nas instituições de educação regular, uma vez que é preciso uma educação de qualidade, de mediação sistemática. Nesse sentido, Carneiro (2007) aponta que urge ousadia do professor de rever concepções e paradigmas que valorizam e respeitam a diferença e, sobretudo, atender as necessidades peculiares de cada sujeito.

Lucas somente foi assistido mais diretamente nos momentos de auxílio para realização de atividades em folha, como visto na imagem anterior, e de atividades de vida autônoma e diária, como alimentação, trocas de fraldas e deslocamento dentro da instituição, como ilustra a figura abaixo:

Figura 3 - Criança Down Lucas acompanhado pela Educadora Social Voluntária.



Fonte: acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Na figura, enquanto as outras crianças se preparam para formar uma fila, a Educadora Social Voluntária conduz a criança Down Lucas para ser o primeiro da fila, que foi como todas as crianças se locomoveram de um lugar para outro dentro da instituição escolar, como na aponta a figura a seguir:

Figura 4 - Crianças do CEI-1 em fila na locomoção pelas dependências da instituição.



Fonte: acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Como já mencionado, a criança Down Lucas sempre foi o primeiro da fila juntamente com a Educadora Social Voluntária (ESV). Nôa, a outra criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), era o último, sempre na companhia da professora. Já em relação à criança Nôa, que embora não seja Down, a presença e as práticas docentes para com ele ajudou a entender como aconteceu a inclusão escolar e as atitudes frente à diferença naquele contexto.

Diferentemente da criança Down, Nôa demonstrou necessidade de vigilância constante, por aparente inquietação, desejo de chamar a atenção dos colegas e da professora, ao puxar, empurrar e bater nas outras crianças. A professora relatou: *“Ainda bem que ele falta muito, ele desestabiliza a turma toda, não consigo fazer nada quando ele está aqui”* (DIÁRIO DE CAMPO, RELATO DA PROFESSORA JOANA, OUT. 2022). Por várias vezes a professora Joana ficou em sala com Nôa, justificando a ordem de colocá-lo para ser o último da fila, enquanto a Educadora Social Voluntária (ESV) supervisionava as outras crianças nas áreas externas, *“vai ficar sem brincar”*, *“ele é diferente do Down, que é sempre tão bonzinho”* (DIÁRIO DE CAMPO-1, RELATO DA PROFESSORA JOANA, OUT, 2022).

A comparação entre o comportamento das duas crianças com NEE não coaduna com os estudos sociais da infância, que concebem as crianças como plurais, diferentes, cada uma com sua infância, sua cultura, seu modo de ser. Cruz, Barreto e Barros (2018) apontam que nas comunidades civil, médica e acadêmicas as crianças Down são comparadas com crianças normais, como se existisse um padrão ideal de características físicas ou comportamentais.

Na área externa, Lucas subiu na escada, desceu do escorregador, repetidas vezes, ficou em pé sorrindo sozinho, olhando livremente, distante das outras crianças:

Figura 5 - Criança Down Lucas sozinho no parque.



Fonte: acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Na figura acima, mais um registro de Lucas sozinho, longe de seus pares, longe da professora, longe da interação. Em algumas situações, a professora Joana pegou Lucas no colo, beijou, abraçou, e várias vezes comentou “*meu bebê*”, “*ele não pode chorar, qualquer outra criança pode, ele não*” (DIÁRIO DE CAMPO, RELATO DA PROFESSORA JOANA, OUT. 2022), como nos registros da Figura 6:

Figura 6 - Criança Down Lucas no colo da professora Joana.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Como mostra a figura acima, a afetividade e a demonstrações de carinho também foram percebidas na fala e atitudes de outros professores e funcionários da instituição escolar em relação à criança Down Lucas, cotidianamente, ao passarem por ele.

Os apelos recorrentes da professora Joana de cuidados para com a criança Down Lucas em específico, aparentemente, pelo fato de ser Down, levou a atitudes e reforço de cuidados. Poucas foram as vezes em que outras crianças chegaram perto dele. Isso nos leva a pensar se

está sendo possibilitada a existência de culturas¹¹² infantis e o modo de socialização das crianças entre pares e com a professora. A presença de adultos, no caso, da professora, sempre do lado da criança Down afastou as outras crianças que entenderam a diferença entre brincar com um adulto e brincar com uma criança e com ela fazer trocas? Como pesquisadora e o olhar atento, foi possível fazer registros de alguns destes momentos: um abraço com um sorriso tímido, outra pegou na mão e saíram correndo, como registrado:

Figura 7 - Crianças se aproximando da criança Down Lucas.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

A professora Joana, diversas vezes, falou e repetiu: “*cuidado com ele* (se referindo a criança Down, para as outras não chegarem perto e ficar tocando nele) *ele não pode se machucar. Outra criança pode, ele não*” (DIÁRIO DE CAMPO-1, RELATO DA PROFESSORA JOANA, OUT. 2022). Tal atitude terá contribuído para que outras crianças não chegassem perto para brincar e interagir? Possivelmente sim, o receio de chegar perto de Lucas e ser chamado atenção pela professora pode ter contribuído para esse distanciamento das outras crianças.

A Professora Joana insistiu e reforçou várias vezes com sua fala: “*Ele não gosta de ninguém perto dele tocando nele*” (DIÁRIO DE CAMPO-1, RELATO DA PROFESSORA JOANA, OUT. 2022), afirmou a professora se referindo a criança Down Lucas. Lucas permaneceu sozinho, ora sentado no chão, ora andando. Subiu rampas, transpôs obstáculos com equilíbrio, brincou no parquinho de subir escada, desceu do escorregador; pegou na areia, sem intervenção, orientação e auxílio na maior parte do tempo observado.

Acerca de como as crianças Down foram consideradas pelas outras crianças da instituição, foi uma questão abordada no questionário. Assim, as professoras relataram que a

¹¹² Fernandes (2016b) focalizou o processo de socialização entre as crianças.

relação entre pares de crianças é de respeito, acolhimento, colaboração e companheirismo: “*É uma relação afetuosa, as crianças costumam acolher muito bem as crianças com deficiência*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, NOV. 2022). “*Na educação Infantil sempre observo uma relação de respeito, parceria e principalmente, de busca pela equidade*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA HELENA, NOV. 2022). “*Boa. As outras crianças são bastante carinhosas com meu aluno Down*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA CÁZIA, OUT. 2022). Mas até quando ser carinhoso e respeitoso é incluir nas suas brincadeiras e atividades? Como a professora tem possibilitado que as crianças ultrapassem esse limite de atuação só do respeito e do afeto, sem a parceria das práticas docentes que efetivamente realizam entre elas?

Frente a esses relatos, em que entre as crianças e seus pares o relacionamento é positivo e acolhedor, o que levou a professora Joana, na observação, a atitudes de superproteção pode ser possivelmente uma justificativa. Amaral e Piccolo (2019) tecem que condutas afetivas expressadas exageradas, como da professora Joana, às vezes infantilizada, podem ser nocivas e constituírem barreiras no tocante à participação da crianças Down (CD) no contexto escolar.

Várias foram as situações observadas em que a professora pegou Lucas no colo, principalmente quando a criança chorou em diferentes situações. Em um dos dias observados, a criança Down Lucas chorou incessantemente segurando a garrafinha de suco que mãe enviou na lancheira. A Professora Joana, acolheu a criança no colo e disse: “*o suco acabou vou dar o da escola, de abacaxi*”. Momentos depois, a criança continuou chorando mais intensamente, então a professora disse: “*Será que ele tem alergia a suco de abacaxi? Agora fiquei preocupada*” (DIÁRIO DE CAMPO, RELATO PROFESSORA JOANA, OUT. 2022).

A fala da professora Joana, preocupada sobre uma possível intolerância ou alergia ao suco de abacaxi oferecido, levou a inferir que não consultou a pasta da criança¹¹³ ao assumir a turma, que ficou na secretaria da instituição, em que cada criança matriculada teve a reunião de documentos, formulários, laudos e relatórios médicos, com informações sobre o estado de saúde, alergias e outras especificidades, feitas com base em informações prestadas pela família no momento da matrícula e de formulários de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da instituição, constituída por uma equipe multidisciplinar que atua principalmente com crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

¹¹³ Como mencionado no Capítulo 1, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) disponibiliza no site institucional documentos que orientam e formulários próprios para preenchimento pelo professor e pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), (DISTRITO FEDERAL, 2023b) que, juntos ficam na secretaria escolar das instituições, em uma pasta, formando um dossiê de cada criança.

Enquanto pesquisadora, foi possível ter acesso, como descrito no Capítulo 1, e consultar a pasta e os documentos da criança Down Lucas, como o Formulário de Registro das Adequações Curriculares – Etapas e Modalidades da Educação Básica, com autorização da secretaria escolar da instituição. No referido documento, constou informações de identificação da criança, histórico de escolaridade, sendo possível aferir que a criança frequentou o Programa de Educação Precoce (PEP) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Conforme o referido documento, a criança Down Lucas foi matriculada na instituição no ano de 2022, fez atendimentos e tratamentos terapêutico ou clínicos com fonoaudiólogo e foi indicado para atendimento complementar de informática, educação física, atividades rítmicas e expressivas em um Centro de Educação Especial. Ainda de acordo com o documento, fez uso de medicação, não constando alergia a alimentos ou outras especificidades.

Além disso, no documento referido, consta habilidades biopsicossociais, sugestões de organização e adequações organizativas, avaliação diagnóstica e Adequações Curriculares que orientaram a participação ativa da criança em diferentes momentos como estratégia pedagógica: “Participação em rodinhas de conversa e atividades em grupo, brincadeiras guiadas contendo desafios motores, brincar e interagir com seus pares” (DOCUMENTO FORMULÁRIO DE REGISTRO DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES, 2022). Logo, diante das práticas docentes observadas na turma do CEI-1, foi possível inferir que este documento não foi consultado ou operacionalizado pela professora Joana.

Frente a tais informações, confrontando o PPP-1 da instituição, o que levou a professora a, possivelmente, não ter consultado o documento? Falta de conhecimento de existência dessa pasta? A hipótese é que sim. O PPP-1 da instituição esclarece: “O professor é auxiliado pela equipe Especializada de apoio a aprendizagem a fim de viabilizar a mais adequada forma de ensinar as crianças, respeitando suas especificidades e estimulando ao máximo o potencial de cada uma na aquisição de conhecimentos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-1, CEI-1, 2022, p. 32).

É importante ressaltar que o documento, de cunho orientativo, ajuda nas práticas docentes, por oferecer informações da criança e das adaptações e flexibilizações a serem feitas no sentido de fomentar práticas docentes para incluir, porém caminha no sentido de normalizar, segundo estudos¹¹⁴, para que a criança com deficiência se torne mais próxima possível das crianças consideradas dentro de padrões esperados, dentro de uma curva da normalidade, como essas descrições encontradas: “A criança ainda não tem domínio da linguagem oral; Ainda não

¹¹⁴ Kuchenbecker (2011; 2019); Kuchenbecker e Thoma (2011); Skliar, (2003).

adquiriu controle dos esfíncteres; Não amarra cadarço e precisa de auxílio para se vestir” (DOCUMENTO FORMULÁRIO DE REGISTRO DAS ADEQUAÇÕES CURRICULARES, CRIANÇA DOWN LUCAS, 2022).

Dois foram os momentos em que a professora Joana interagiu com a criança Down Lucas com intencionalidade de interação, durante o período observado. O primeiro na roda de leitura:

Figura 8 - Criança Down Lucas na roda de leitura.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Como mostra a Figura 8, a professora colocou a criança no colo e deu um livro para ela segurar, mas, logo a criança levantou, tirou o casaco e foi sentar longe e sozinho, como mostra o registro subsequente:

Figura 9 - Criança Down sentado sozinho ao sair da roda de leitura.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Ao analisar a sequência das duas imagens acima, algumas inquietações emanaram: o barulho, o contato físico das outras crianças o incomodou? Ou alguma questão orgânica?

Amaral e Piccolo (2019) tecem que a falta de esclarecimento ao trato com a criança Down dificulta seu relacionamento com a criança e as relações e interação das outras crianças além de também de levar a resultar em sentimento de rejeição, estranheza.

O segundo momento em que foi possível observar interação intencional da professora Joana foi no parque, onde ela levantou e se dirigiu até a criança Down Lucas e falou: “*Será que ele vai gostar da gangorra*”? Frente a esta fala, a professora não dirigiu o discurso diretamente com a criança Down Lucas, levando a inferir a maneira com que constituiu o sujeito, o outro, sem dar chances para ele participar com sua própria resposta, da sua maneira. Depois da fala, a professora colocou a criança sentada e uma outra criança do outro lado, levando-os a brincar. Foi possível ver um sorriso e balbucios desmontando alegria ao movimento de subir e descer. A professora também externou um sorriso e foi possível perceber um contentamento por ela em vivenciar aquele momento. Como pesquisadora, consegui fazer um registro e não foi possível disfarçar a emoção em presenciar aquela cena de criança e professora interagindo, como no registro abaixo:

Figura 10 - Crianças no parque brincando e interagindo.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação(out. 2022).

Como professora da Educação Especial (EE), os anos de práticas docentes com crianças Down e ou outras deficiências, o grande desafio como pesquisadora foi observar durante dias aquelas práticas docentes e não poder intervir, separar a minha função ali em campo de pesquisa. Foram dias intensos, de inquietações e questionamentos, mesmo ciente de que estudos¹¹⁵ já apontaram que a inclusão é necessária, mas que, na prática, não acontece como concebida teoricamente, caminhando no sentido contrário dos excertos do PPP-1 da instituição:

¹¹⁵ Baú (2014); Beyer (2003); Gatti (2010); Luiz (2011); Mantoan (2006; 2015); Oliveira, Fonseca e Reis (2018); Veiga (2018); Vitaliano (2007).

A função pedagógica está interligada à função social da escola em atendimentos ao processo de cuidar, educar, brincar e interagir, como eixo integrador específico da Educação Infantil, juntamente com os eixos transversais do currículo da educação Infantil da SEEDF: Educação para a diversidade, cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para sustentabilidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-1, CEI-1, 2022, p. 26).

Depois daquele momento, no mesmo dia, já em sala de referência, a professora se dirigiu à pesquisadora e disse: “*Você podia voltar um dia. Eu queria aprender a trabalhar com crianças com deficiência. É muito difícil*” (DIÁRIO DE CAMPO, RELATO PROFESSORA JOANA, OUT. 2022). Nessa fala da professora Joana, como quem tem consciência de que não está conseguindo alcançar essas crianças e que não está conseguindo atingir as demandas docentes, indica não só uma formação inicial deficiente, mas também a inexistência de formação em serviço.

Mantoan (2015) aponta que os professores da Educação Infantil (EI), do Ensino Fundamental I e os licenciados carecem de formação em serviço nas instituições, pois o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre profissionais constitui uma saída para obtenção do sucesso para efetivação plena da educação inclusiva. Ainda refletindo sobre a fala da professora, o desejo externado de conhecimento aponta para uma esperança e vai ao encontro do estudo de Bayer (2003) acerca da esperança da possibilidade da prática efetiva da inclusão e com qualidade. O desejo de aperfeiçoar suas práticas docentes e a possibilidade da construção de práticas e de uma educação inclusiva mais democrática dialoga com a legislação nacional e internacional abordada no Capítulo 2. Diante disso, o desenho da diferença no interior das práticas docentes foi sendo delineado rodeado de inquietações, paradoxos, lacunas e desafios como nos registro da Figura 11:

Figura 11 - Criança Down Lucas sozinho na área externa.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Na análise da imagem acima, assim como em outras imagens indexadas ao longo deste capítulo, o lugar da criança como lugar de sujeito de direitos, de participação e de protagonista e o *entre-lugar*, descritos na revisão de literatura, foram ofuscados por práticas docentes que não corroboraram com o paradigma de *educação para todos*, confrontando a revisão de literatura e os excertos do PPP-1 quanto à inclusão que se almeja. Nesse interim, confirmando o que estudos apontam acerca da inclusão escolar não ser concretizada como prescrito, a expectativa aumentou acerca do porvir: que práticas docentes encontrar e sobretudo qual lugar da criança Down nessas práticas no segundo contexto de pesquisa, no CEI-2? Principalmente por ter sido uma realidade vivenciada há 9 (nove) anos. Memórias e recordações soaram na memória.

A equipe diretiva do CEI-2, recebeu a pesquisadora e logo indicou a turma onde foi feita a observação em observância ao critério estabelecido: professor em atuação na Educação Infantil no ano de 2022 com crianças Down matriculada. Ao ser apresentada como pesquisadora, a professora escolhida pelo critério da pesquisa, trouxe-a, à memória, uma vaga lembrança de ser uma professora que havia trabalhado na mesma instituição em 2013. Ao aproximar da professora para cumprimentar, uma fala no hiperativo chamou atenção:

Já vou logo falando, não gosto de ninguém me observando. A criança com Síndrome Down vai dar trabalho, ela é muito diferente de outras crianças com Síndrome de Down que já atendi. É agitada, agressiva, já melhorou muito desde o início do ano, mas sempre muda quando tem alguém diferente (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA KARINA, NOV. 2022).

A recepção não foi a esperada, caminhando no sentido do que Contreras (2002) abordado no Capítulo 1, que apontou acerca da qualidade e profissionalismo docente. A inquietação de ser observada acompanhou todo período de observação. Por vezes, a pesquisadora foi indagada sobre o propósito da pesquisa e os registros fotográficos, mesmo com autorização.

A fala em relação à criança Down leva a refletir no ideário de criança com deficiência. Existe um ideário, um padrão de criança Down? As crianças Down, têm suas características peculiares¹¹⁶ relacionadas à genética, mas aspectos como comportamento e desenvolvimento dependem do meio e na qualidade das mediações em que cada criança está inserida como aponta estudos¹¹⁷.

¹¹⁶ Amaral e Piccolo (2019); Carneiro (2007); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018); Voivodic (2007), dentre outros.

¹¹⁷ Carneiro (2007); Oliveira e Araujo (2019).

No primeiro dia de observação, todas as crianças chegaram no mesmo horário de início das atividades e saíram no mesmo horário, sem diferenciação. A criança Down Maria, do CEI-2, ao chegar na sala de referência, onde as crianças foram recepcionadas, logo percebeu a presença de uma pessoa diferente em sua sala: a pesquisadora. Se aproximou e a pesquisadora a cumprimentou: “*Oi, tudo bem com você? Qual o seu nome?*”? A criança Down respondeu ‘dando língua’ e passou a mão em objetos em cima da mesa como Diário de Campo e caneta e jogou tudo no chão. A Professora Karina disse: “*Eu não falei? Nunca mais ela tinha feito isso! Vai ser difícil*” (DIÁRIO DE CAMPO-2, RELATO DA PROFESSORA KARINA, NOV, 2020), e saiu com mãos dadas com a criança.

Após a recepção em sala de referência, as crianças de todas as turmas se dirigiram ao pátio para o momento da acolhida coletivo, onde rotineiramente foram desenvolvidas atividades com música, conversa e contextualização dos projetos que envolveram toda a instituição; onde também as crianças tiveram oportunidade para participar, com entrega de cartas e petição pública, com desejos para aquisição de recurso físico para melhorar a instituição (alguns desejos das crianças foram: piscina e piscina de bolinhas). A escuta¹¹⁸ sensível às crianças, a valorização da participação e o protagonismo de cada criança foram possíveis de serem percebidas como inerente ao contexto de Educação Infantil.

No momento coletivo de acolhida, as crianças participaram com exposição verbal, mostra de cartazes feitos em sala de referência, cantando e dançando. A criança Down Maria sempre acompanhada da professora, como na imagem abaixo:

Figura 12 - Criança Down maria dançando.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

¹¹⁸ Corroborando com autores como, Agostinho (2018); Edwards, Gandini e Forman (2016); Kohan (2019); Rinaldi (2021), dentre outros.

A participação da Criança Down na dança, segurando as mãos da professora, como na figura acima, na fala e em outras atividades foram observadas. Foi possível perceber envolvimento da equipe de gestão, coordenadores e professores juntos em projetos coletivos que envolveram todas as crianças de todas as turmas. A criança Down Maria, como todas as outras crianças, teve a oportunidade de participar durante os percursos pelas dependências da instituição, sendo instigada participar de diferentes maneiras.

Após a acolhida, rotineiramente, todas as crianças voltam para suas salas de referência em fila. A criança Down Maria, sempre a primeira, seguida da criança com NEE Olívia. No percurso, brincadeiras e música divertiram as crianças. No chão da instituição, vários desenhos, circuitos e brincadeiras interativas, fizeram com que todas as crianças brincassem nos trajetos, como aponta a figura a seguir:

Figura 13 - Crianças do CEI-2 brincando no percurso pelas dependências da instituição.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

O registro fotográfico na observação *in loco* corroborou com os excertos do PPP-2: “A unidade de ensino se constituiu um centro de educação infantil e, sobretudo como se constituiu uma Escola das Infâncias” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-2, 2022, p. 5), assim como na Figura 14:

Figura 14 - Crianças do CEI-2 em fila.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

O brincar e o interagir foram cotidianamente observados nas práticas docentes do CEI-2, corroborando com os documentos normativos e orientadores¹¹⁹ da educação da criança pequena como instituições de educar e cuidar, face às especificidades do trabalho educativo para com público alvo da Educação Infantil (EI).

Na sala de referência foram realizadas atividades como rotina diária, com chamada interativa, contagem de quantos somos, como estava o tempo, pintura com diferentes recursos, recorte, colagem, alinhavo, jogos, montagem de mural e cartazes, vídeo de desenho e música com recurso da televisão em sala. As carteiras e cadeiras organizadas em um único grande grupo. A professora ficou em uma posição em que foi possível visualizar todas as crianças, mesmo sentada, de um lado a criança Down Maria e do outro a criança com NEE.

Durante todos os momentos, a professora orientou a turma, explicou as atividades propostas para todas as crianças, com reforço e direcionamento para as duas crianças com NEE, que participaram de todas as atividades, como na primeira figura abaixo:

¹¹⁹ Alinhado com os documentos principais de orientação e normatização da Educação Infantil nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (BRASIL, 2010); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018) e local, com atual e vigente Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil 2018 (CMDFEI-2018).

Figura 15 - Organização das carteiras e disposição das crianças com NEE.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

A estratégia de permanecer próxima das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), uma de um lado, a outra do outro lado e a professora no meio, como na imagem acima, de crianças com seus pares e docente, aponta para um movimento de inclusão. Diariamente, a professora escolheu crianças para serem ajudantes do dia na turma. A criança Down, Maria, manifestou em todos os dias observados interesse de participar, sendo escolhida com mais outra criança.

Figura 16 - Criança Down Maria participando como ajudante da professora.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

No registro acima, a criança Down pega as fichas e entrega para a professora fazer a chamada e a rotina diária, enquanto a outra criança, por sua vez, ajudava a foi buscar um recurso no armário.

A professora Karina mostrou para a pesquisadora algumas atividades flexibilizadas e adaptadas em tamanho maior para facilitar as crianças com NEE a executarem suas tarefas. Mas foi possível inferir que a diferenciação foi feita especificadamente para as crianças com NEE, e não para todas as outras crianças. A inclusão escolar é para todas as crianças, pois cada uma, com ou sem laudo, têm suas necessidades e seus próprios tempos de aprendizagem.

A diferenciação nas práticas docentes com crianças Down foi considerada pelas professoras que participaram do questionário como necessária face às características e necessidades específicas das crianças Down: “*Sim, em algumas atividades será necessário fazer uma adequação curricular¹²⁰ para atender as especificidades do aluno* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, NOV, 2022). “*Sim, pois apresentam algumas necessidades que demandam recurso mais específicos, porém muitas podem ser adaptadas para o planejamento geral e todos fazem juntos* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT. 2022). “*A adequação curricular se faz necessária, respeitando as suas particularidades: atividade, dentro do mesmo planejamento, mas adaptadas para a criança*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA HELENA, NOV. 2022).

Nesse sentido, foi possível perceber a centralidade das diferenciações em torno, especificadamente, da criança Down, tanto em observação do CEI-2 quanto nas respostas ao questionário. Somente uma professora, partir de seu relato no questionário, foi possível perceber que práticas de diferenciação, a Adequação Curricular, pode e deve ser para todas as crianças: “*Sim, porque auxiliará na socialização dos conhecimentos, mas crianças típicas também podem participar*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA AMÁLIA, OUT, 2022).

O “Andar no fio da navalha” é o desafio do sistema de ensino brasileiro de encontrar soluções para responder ao acesso e a permanência de crianças, reconhecer e valorizar as diferenças sem segregar e sem discriminar, em um debate amplo, articulado com questões de movimentos sociais no cerne da complexidade da relação da igualdade e da diferença (MANTOAN, 2006).

As barreiras e dificuldades concernentes à educação inclusiva extrapolaram as práticas docentes e foram confirmadas por todas as professoras que participaram do questionário, somadas as dificuldades, a falta de profissionais nas instituições, como descrito no PPP-2:

¹²⁰ A Adequação Curricular, como mencionado anteriormente encontra-se respaldada em documentos nacionais como: Parecer n. 02 do CNE (BRASIL, 2001b) e locais, no Distrito Federal, no documento Orientação Pedagógica - Educação Especial (OPEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010).

No ano em curso a escola conta com serviço de Orientação Educacional, Pedagogo da Equipe Especializada de Apoio a aprendizagem (EEAA). No entanto a escola não possui Sala de Recurso o que vem afetando diretamente o desenvolvimento global das crianças que precisam desse atendimento. Dessa forma [...] dentro das suas possibilidades vem trabalhando pra garantir um atendimento com qualidade a esse público com formações continuada e planejamentos pontuais a essas crianças seguidas das Adequações Curriculares (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-2, CEI-2, 2022, p. 24).

A inclusão está posta, a falta de um profissional, como descrito acima, não pode afetar o atendimento à criança, cabendo a busca por alternativas pelo professor e pela instituição para oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças (OLIVEIRA; FONSECA; REIS, 2018).

Nos questionários, as professoras relataram a falta do espaço e profissional para a Sala de Recursos, para fomentar a qualidade dos atendimentos, mas informaram que a própria instituição e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela EAPE oferecem palestras e formação continuada concernentes à educação inclusiva, corroborando com o Projeto Político Pedagógico-2 mencionado anteriormente: “*Sim. A escola da qual faço parte possui práticas inclusivas em seu planejamento e tivemos formações muito proveitosas no decorrer do ano* (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA FÁTIMA, NOV, 2022). “*Sim, além da SEEDF dispor de profissionais capacitados para tal, a troca entre colegas é muito rica*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA HELENA, NOV. 2022).

Nas práticas docentes do CEI-2 foi possível observar momentos em que as crianças com NEE puderam escolher recursos de sua preferência, como giz de cera ou lápis de cor ou ainda cola colorida. A Professora Karina do CEI-2 relatou que conta sempre com atividades extras para entreter todas as crianças, enquanto precisa dar mais atenção para as outras crianças da turma, que, como crianças, precisam de cuidados e educação.

Alguns dos materiais usados para este fim foram: alinhavo, encaixe, quebra-cabeça, livros, os quais ficaram à disposição e ao alcance das crianças para quem concluir a atividade. Durante a rotina, durante as práticas docentes, a professora Karina lançou mão de roda de brincadeiras de faz de conta, como no registro abaixo:

Figura 17 - Professora Karina e crianças da turma brincando e interagindo.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na brincadeira, como mostra a imagem acima, a criança Down participando, como todas as crianças, sem diferença por ser Down. Foram também observadas nas práticas docentes do CEI-2, pintura, recorte, colagem, brincadeiras livres e supervisionadas, com a participação de todas as crianças.

A Educadora Social Voluntária (ESV) do CEI-2 permaneceu alguns momentos próximo da criança Down enquanto a professora precisou buscar recursos na sala dos professores. Na ocasião, brincou com os recursos disponibilizados descritos acima e acompanhou, nos momentos de vida autônoma e diário, como nas idas ao banheiro e alimentação. Nas figuras abaixo, verifica-se a professora realizando atividades de pintura pedagógica com a criança Down Maria:

Figura 18 - Criança Down Maria em atividade de pintura.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na imagem acima, a professora disponibilizou recursos como os que estavam em cima da mesa para as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) escolherem. Além

da criança Down, a outra criança com NEE, Olívia, que não tinha laudo, conforme relato da professora Karina, precisou de auxílio, atenção e interação para executar atividades propostas.

Nas atividades na área externa da instituição, como foi possível perceber, as duas crianças com NEE, Maria e Olívia, optaram todos os dias por ficarem próximas uma da outra, como no registro da Figura 19:

Figura 19 - Crianças com NEE do CEI-2 brincando no parque.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

No vai e vem dos balanços o sorriso, a interação entre pares foi observada, como na imagem acima, além de trocas de olhares. Em um dos dias de observação, a criança Down Maria foi em direção à casinha de brinquedos no parque e se escondeu. A pesquisadora, no intuito de verificar o desejo da criança, teve como resposta o ato de ‘mostrar a língua’ por parte da criança, como na figura abaixo:

Figura 20 - Criança Down Maria brincando.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

A manifestação da criança Down Maria demonstrou sua autenticidade: uma criança sendo criança. As outras crianças da turma se aproximaram para brincar com a criança Down, no dia do brinquedo, na sexta-feira, ocasião em que foi possível observar interação mais intensa de outras crianças ao brincarem de montar uma torre de lego, juntamente com a criança Down, como registrado abaixo:

Figura 21 - Criança Down brincando com outras crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na Figura 21, uma torre de lego foi erguida na união da brincadeira. Na sexta-feira, também foi dia de brincar na brinquedoteca da instituição escolar CEI-2. A brinquedoteca - que é equipada com brinquedos do tamanho das crianças, com cozinha, armário, mesa, pia, fogão, cadeiras, bandejas, xícaras, guarda-roupas, bonecas, maquiagem, penteadeira -, um grupo de crianças, juntamente com a criança Down, brincaram de casinha com seus pares, como verificasse a seguir:

Figura 22 - Criança Down Maria brincando de casinha na brinquedoteca.

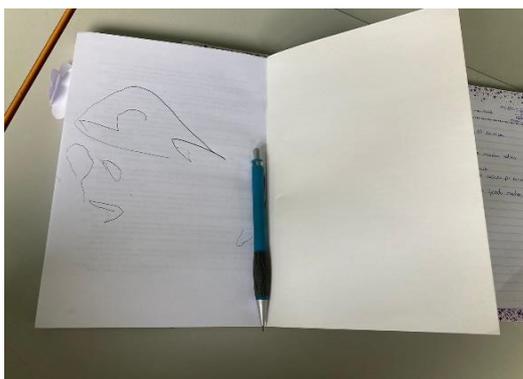


Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Como na imagem acima, a criança Down Maria, aparentemente, liderou o grupo que brincou por alguns minutos. Nas brincadeiras de faz de conta, as diferenças não ofuscaram a essência do ser criança e a vivência de cada infância, mesmo todas sendo diferentes umas das outras. Enquanto um grupo de crianças brincava de casinha, outro brincava de corrida na pista e um terceiro grupo de fazer a boneca dormir.

Muitas foram as situações em que a criança Down Maria saiu correndo pelos corredores, puxou cabelo da professora e da pesquisadora. Mas, no último dia de observação, a criança Down se aproximou da pesquisadora e deu um abraço. A criança, olhando para o aparelho de celular, recebeu a seguinte indagação da pesquisadora: “*você quer tirar uma selfie*”? A criança deu um sorriso e posou para a foto. Em seguida, pegou uma lapiseira que estava sobre a mesa, abriu um livro da pesquisadora e fez um desenho, registrado na Figura 23:

Figura 23 - Desenho feito pela criança Down Maria no livro da pesquisadora.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Recordações que ficaram de uma criança ativa e intensa que tem seu jeito próprio ser. Após a despedida da pesquisadora, a criança Down Maria, em um rápido movimento, puxou o cabelo da pesquisadora. Destaca-se, nesse interim, a criança Down somente sendo criança, escrevendo sua história e participando de maneira autêntica das práticas docentes e no universo da pesquisa científica.

O desenho da diferença nas práticas docentes no segundo contexto de pesquisa, no CEI-2, aproximou-se da denominada *Pedagogia da Diferença*, como aborda Skliar (2003), em que as diferenças não ofuscaram o lugar das crianças legalmente e historicamente construídos, lugar de sujeitos de direito, lugar de participação, lugar de protagonismo, e o *entre-lugar*. Assim, no interior das instituições, o olhar e os registros fotográficos, somados à revisão de literatura, possibilitaram alcançar respostas para o problema inicialmente erigido. O lugar do outro, da diferença, a construção de um lugar mais próximo da inclusão irrestrita que se almeja, embora

não perfeito, mas desenhado por linhas não lineares, cheia de altos e baixos, num movimento que não para, não foi um desenho fácil de representar.

Durante o período observado, duas realidades distintas, CEI-1 e CEI-2, duas crianças Down diferentes, dois desenhos distintos das práticas docentes: o primeiro, o lugar da inclusão que exclui, como ilustra a figura abaixo:

Figura 24 - Criança Down sozinho longe das outras crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1, diário de observação (out. 2022).

Como no registro fotográfico acima, bem como na vivência *in loco* no CEI-1, a aproximação com as práticas docentes foi representada pelas recorrentes práticas em que a criança Down Lucas ficou desprovido de mediação sistemática e marcado rotulado por um laudo: Síndrome de Down, déficits, discrepâncias, fragilidade, isolamento e segregação. A inclusão que exclui, como preceitua Skliar (2003): “as mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade. [...] daqueles sujeitos comumente denominados deficientes na escola regular” (SKLIAR, 2003, p. 197;203).

No segundo contexto, o CEI-2, as práticas docentes se aproximaram mais do que denomina *Pedagogia da diferença*, preceituada e problematizada por Skliar (2003), que olha com desconfiança para o outro, o denominado sujeito com deficiência na escola regular sob uma mitologia da diversidade:

Figura 25 - Criança Down Maria sendo mediada pela professora Karina.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na Figura 25, a diferença foi respeitada e valorizada. A Síndrome de Down e o determinismo genético não ofuscaram o lugar da criança de sujeitos de direitos, participação, protagonismo e o *entre-lugar*. O que imperou foram as brincadeiras e a interação: entre crianças com seus pares e crianças com a professora.

As práticas docentes observadas no CEI-1 e no CEI-2 representaram como a denominada diferença foi concebida pelas duas professoras. Ao lançar mão do percurso de observação *in loco*, as atitudes das professoras Joana e Karina foram ao encontro às respostas aos questionários. Ao serem indagadas acerca da definição de educação inclusiva, algumas professoras relataram o propósito da educação inclusiva sob o paradigma de *educação para todos*, considerando a proposição respeito e valorização da diferença de cada criança e igualdade no acesso e a oportunidades legais garantidas: “*Para mim é o respeito à diversidade. Conviver com o diferente e respeitá-lo. Oferecer tudo o que a criança precisa para desenvolver junto com os outros*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNADETE, OUT, 2022). Assim como destaca a Professora Isa:

É uma prática que tem por objetivo incluir todos os alunos nas instituições escolares proporcionando a todos as mesmas oportunidades educacionais de acordo com suas especificidades e que todos possam usufruir das mesmas experiências educacionais respeitando a individualidade e potencialidade de cada um (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ISA, NOV, 2022).

Contudo, ainda coexistem professoras que conceberam a inclusão escolar como somente para pessoas público alvo da Educação Especial, ou no bojo da diversidade, como as práticas da professora Joana do CEI-1 observadas: “*A inclusão escolar integra a criança com necessidades especiais, com suas particularidades e individualidades, em uma escola regular*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA HELENA, NOV. 2022).

Assim, os dados revelaram que, embora todas as professoras tenha sido a favor da educação inclusiva, hoje, com a garantia legal, não poderia ser diferente, uma vez que, na prática, a diferença é limitada a um conjunto de significados de cada professora, pois reflete valores, cultura de uma sociedade que define padrões que normaliza e exclui: “É muito comum que os membros de instituições educacionais reproduzam o discurso de segregação” (CRUZ; BARRETO; BARROS, 2018, p. 9).

Foi possível inferir que os PPPs das instituições e a maneira como estes foram materializados e concebidos na prática pelas instituições ressoaram nas práticas docentes. Fato observado em como a instituição CEI-2 levou em consideração o que estava descrito no Projeto Político Pedagógico. O envolvimento de toda equipe de professores, coordenadores e gestores, possivelmente, influenciou as práticas docentes de maneira positiva. Ao conceber o lugar da criança como lugar sujeito de direitos, lugar de participação e protagonismo, o *entre-lugar*, a maneira como o professor e a professora vão agir em suas práticas docentes vão caminhar no sentido da *Pedagogia da diferença*, em que a diferença é questionada e problematizada, sendo inerente à condição de ser criança.

Fazendo valer o direito à educação de pessoas público alvo da Educação Especial (EE), no que tange à teoria e prática na educação inclusiva, as professoras relataram por meio dos questionários que a teoria é importante, mas é na prática que é possível aprender a trabalhar na perspectiva da educação inclusiva para todos. Uma das professoras enfatizou: “*Trabalho muito com a parte afetiva*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA GARDÊNIA, NOV. 2022). A afetividade, assim como foi observada nas práticas docentes da professora do CEI-2, Joana, foi mencionada nos questionários.

Outra professora Amália, destacou acerca da teoria e prática, “*A práxis é possível e necessária*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA AMÁLIA, OUT. 2022). Já uma outra professora afirmou: “*Praticamente nenhuma, vamos aprendendo e descobrindo dia após dia na sala de aula*” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA CÁZIA, OUT. 2022). Essa fala corrobora com a observação *in loco*, nos dois contextos observados; a primeira professora, Joana, em sua primeira experiência profissional, enquanto a professora Karina, mesmo com experiência vivenciando uma realidade distinta ou por ela ainda não vivenciada com uma criança Down, quando relatou acerca do comportamento da criança Down Maria.

A *Pedagogia da Diferença* tem essência multiplicadora, no contexto das práticas docentes observadas, não para, pois concebe a criança em sua essência única e plural, que não se repete demandando a cada novo dia mudanças: “*Muita coisa mudou. Amadureci ao longo dos anos e vejo que a cada ano aprendo mais e sinto necessidade de buscar conhecimento,*

principalmente na área da inclusão e Educação Especial” (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BERNARDETE, OUT. 2022). Diante disso, urge rever teorias e práticas docentes, a fim de construir uma *educação para todas* as crianças brasileiras, democrática, em que, efetivamente, a diferença seja valorizada e reconhecida, questionada e problematizada (frente aos contrasensos da concepção de uma normalidade e de deficiência definida cultural e socialmente).

5 RETRATOS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DOCENTES QUE INCLUEM, CRIANÇAS DOWN QUE EXERCEM SEU PROTAGONISMO

Este capítulo teve como objetivo elaborar um Dossiê¹²¹ com considerações do lugar da criança Down que se almeja, frente à perspectiva da educação inclusiva, das práticas docentes com fotografias feitas em campo de pesquisa aliado ao conhecimento teórico e prático durante todo percurso desta dissertação. Materializado na contribuição técnica, ou produto técnico, o Dossiê consiste na oferta de formação continuada, em serviço¹²², sem certificação¹²³, uma proposta de intervenção no contexto local desta pesquisa, como parte da identidade do Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional da Universidade de Brasília¹²⁴ Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB).

O PPGEMP tem como competência formar profissionais para uma ação transformadora em educação, com foco em sua qualificação nos âmbitos da docência, da gestão, da ação técnico-científica e da pesquisa, que impacte nos contextos de inserção profissional dos sujeitos envolvidos, mediante: I – O oferecimento de curso de pós-graduação stricto sensu na modalidade profissional- Cursos de Mestrado e em Educação; II– Desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada e desenvolvimento de produtos técnicos; III– Promoção de atividades de difusão das pesquisas e dos produtos técnicos (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, p. 2).

O produto técnico intitulado como *Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: lugar de protagonismo de crianças Down nas práticas docentes*, consiste em um recurso em formato de mini livro digital, com fotografias realizadas durante a pesquisa em campo das práticas docentes dos contextos e cenários envolvidos neste estudo com considerações da pesquisadora. Para construção deste material, foi feita revisitação da revisão da literatura desta pesquisa, lançando mão de trechos do texto produzido pela pesquisadora, somadas com considerações à luz da legislação¹²⁵ vigente, considerando a atuação docente na perspectiva da educação inclusiva os estudos Sociologia da Infância e a *Pedagogia da Diferença*.

¹²¹ O layout do Dossiê produzido encontra-se no Apêndice F desta dissertação.

¹²² Os professores e as professoras carecem de formação em serviço nas instituições, no exercício de compartilhamento de ideias, sentimentos, ações entre os docentes como uma alternativa para alcançar sucesso no âmbito da formação emergencial para a inclusão escolar (MANTOAN, 2015).

¹²³ Sem certificação justifica-se por ter sido um material produzido pela pesquisadora, durante a pesquisa e não pela Universidade de Brasília, como instituição com prerrogativa de certificar.

¹²⁴ Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019).

¹²⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2018), Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e outros documentos normativos.

Como visto no Capítulo 3 desta dissertação, na formação inicial, embora tenha avançado para atender as legislações vigentes e os documentos orientadores nacionais e local, do Distrito Federal (DF), ainda coexistem lacunas e paradoxos que norteiam a temática e que reverbera na práticas docentes, como visto no capítulo anterior e confirmados em discursos das professoras que participaram desta pesquisa. Embora, já passados mais de 30 (trinta) anos da construção e consolidação do sistema inclusivo brasileiro e dos Projetos Políticos Pedagógicos que corroboram com os documentos legais, mudanças e transformações na formação do professor e da professora para atender os preceitos da educação inclusiva, ainda existem professores e professoras que não se sentem preparados para os desafios da inclusão escolar.

Conforme Mantoan (2015), frente à formação inicial e continuada, para atender as demandas da educação na perspectiva inclusiva urge ressignificar a formação do professor e da professora para o alcance do paradigma de *educação para todos*. Assim, conforme a autora, cabe uma redefinição das propostas de aprimoramento profissional existentes, da formação continuada, da educação, da instituição escolar e das práticas docentes. Nesse sentido, implica mudanças na formação continuada. Uma das saídas recai sobre experiências e compartilhamentos concretos e reais, como este produto técnico com conteúdo teórico aliado a situações vivenciadas, para problematização, em grupo de professores e de professoras, das práticas docentes e da atuação profissional como matéria prima no fomento para mudanças, discussão e compressão com foco na qualidade da educação para todas as crianças.

Nesse sentido, o intuito foi produzir um material que o leitor, não necessariamente, precise ler toda a dissertação, mas um convite para aprofundar os conhecimentos com a consulta e leitura posterior desta pesquisa, de maneira que o conteúdo teórico e as fotografias do Dossiê faz parte da dissertação, mas de maneira independente, podendo ser lido e apresentado separadamente, de forma compilada, salvaguardando a compreensão do conteúdo da pesquisa.

Os registros fotográficos foram feitos pela pesquisadora¹²⁶ no momento da observação livre nas duas instituições envolvidas na pesquisa, no CEI-1 e no CEI-2, em uma Região Administrativa Brasília, Distrito Federal, durante a fase de pesquisa em campo *in loco*.

Este Dossiê partiu da memória e de recordações vivenciadas pela pesquisadora, num resultado de um processo de olhares e escuta sensível materializadas em retratos, registros de práticas docentes das instituições participantes da pesquisa, refletindo os resultados que se

¹²⁶ As fotografias feitas pela pesquisadora durante as observações justificam-se pelo objetivo deste capítulo, do produto técnico referido, na qual foi a partir da análise do lugar da criança Down nas práticas docentes, portanto feitas pelo olhar de outra pessoa, no caso da pesquisadora. Mas, demarca-se que constitui um desejo de futuramente desdobrar esta dissertação e produzir um estudo com o objetivo de abordar o lugar da criança Down nas práticas docentes, pelo olhar da própria criança Down, com registros por meio de câmera fotográfica.

tornaram visíveis durante processos e no interior da Educação Infantil (EI) individual e coletivamente.

O Dossiê *Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes*, a ser apresentado, após a conclusão e defesa da dissertação, por meio de recurso tecnológico projetor de multimídia, trata-se de um meio de devolutiva dos resultados alcançados a partir desta pesquisa, compilados por intermédio do produto técnico a ser ofertado principalmente ao professor e à professora das instituições participantes desta pesquisa, assim como para outros professores da Educação Básica que atuam na EI da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) ou demais sujeitos que tenham interesse acerca da temática.

Ressalta-se que, por se tratar de imagens fotográficas de crianças, professores e de atores do contexto escolar, as imagens foram feitas com autorização, por meio de assinaturas do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de autorização para utilização de imagem para fins de pesquisa, (cujo modelos encontram-se no Apêndice E).

O layout do Dossiê, como mencionado anteriormente, encontra-se no Apêndice F desta dissertação. O *layout* escolhido foi produzido da seguinte maneira: elementos pré-textuais, como capa, contracapa, lista de figuras, sumário, apresentação, Módulos 1 e 2, considerações finais e referências. Como referido anteriormente, o produto surge a partir da revisitação a esta dissertação e de ações que fizeram parte do contexto escolar durante a observação *in loco*, partindo da promoção da inclusão irrestrita e na construção de aprendizagem, na perspectiva do entrelaçamento da teia: professoras e crianças Down, num movimento de inclusão que se almeja sob o olhar da pesquisadora, o que justifica as fotografias terem sido feitas pela pesquisadora com o intuito de responder ao problema de pesquisa apontado no início e que percorreu toda a pesquisa.

Este capítulo foi dividido em 1 (um) item descritivo, que constitui a ementa do Dossiê.

5.1 Ementa - Dossiê: Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: o lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes

Na ementa deste Dossiê foi esclarecido o título, a justificativa, o objetivo geral e específicos, o conteúdo programático, o público alvo, a quantidade de vagas ofertadas, que poderá ser ampliada face à necessidade, e a disponibilização de espaço físico pelas instituições envolvidas nesta pesquisa, a metodologia adotada, a carga horária, a proposta de programação, que justifica-se pelo tempo destinado ao professor e professora em coordenação pedagógica, a

quantidade de módulos, a avaliação, o condutor da apresentação, e as referências que foram usadas para produzir o Dossiê.

Quadro 10 – Ementa do Dossiê.

 Universidade de Brasília	
Título:	Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: o lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes
Justificativa:	<p>- Esse Dossiê constitui a contribuição técnica, ou produto técnico da dissertação, intitulada: “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, de autoria de Cristiane Ferreira Alves sob a orientação da prof^a. Dr. Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa.</p> <p>- Com o propósito de colaborar para problematização dos desafios e no fortalecimento de práticas docentes, consiste em uma proposta de formação continuada, em serviço, para os profissionais do magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em especial ao professor e a professora das instituições de Educação Infantil que participaram da pesquisa referida.</p> <p>- De caráter interventivo no contexto local da pesquisa, como parte da identidade do Programa de Pós-graduação <i>Stricto sensu</i> em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como um requinto para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.</p> <p>- Com abordagem acerca da consolidação do sistema de ensino inclusivo brasileiro sob o paradigma <i>educação para todos</i>, relacionando ao reconhecimento da criança e a construção social da infância como categoria social e sobretudo na valorização do lugar de protagonistas de todas as crianças na relação institucional no âmbito da Educação Infantil;</p> <p>- Engloba discussão relacionada à especificidade da criança Down com a diferença, normalização e a inclusão escolar que se almeja fundamentada legalmente, na Sociologia da Infância, na <i>Pedagogia da Diferença</i>, na legislação e em documentos públicos norteadores da Educação Infantil e da educação inclusiva brasileira;</p> <p>- Emerge de estudos que apontam que na prática a educação inclusiva tem sido considerada necessária, porém, insuficiente. A normalização cultural impera no que tange a comportamento, desenvolvimento esperado da criança pequena, assim como a diferenciação frente ao que denomina diferença, como na Adequação Curricular, orientada a prática docente;</p> <p>- Diante disso, a Sociologia da Infância e a <i>Pedagogia da Diferença</i> vêm como aliadas, sobretudo no respeito e valorização da diferença e nos próprios tempos de aprendizagem da criança Down, que assim como todas as crianças plurais tem suas especificidades.</p>

Objetivo Geral:	Apresentar um dossiê com compilação teórica, prática e considerações sobre o lugar de protagonista da criança Down nas práticas docentes da Educação Infantil, considerando a Sociologia da Infância e a <i>Pedagogia da Diferença</i> .
Objetivos Específicos	-Compreender as especificidades da Síndrome de Down considerando a diferença, a normalização e a inclusão escolar; - Fomentar a qualidade da educação inclusiva com orientação às práticas docentes e atuação profissional relacionando com o processo de historicidade, legislação e políticas públicas de valorização da criança e a construção da concepção da infância e da perspectiva da educação inclusiva.
Conteúdo programático	- Síndrome de Down, diferença, normalização e inclusão escolar; - Criança, infância e inclusão historicidade, educação e atuação docente.
Público alvo	- Professor e professora da Educação Básica em atuação na Educação Infantil.
Vagas	- 20 vagas ¹²⁷ .
Metodologia	- Apresentação expositiva com recurso de projetor de multimídia.
Carga horária	- 2h30min.
Proposta de programação	- Apresentação da pesquisadora; - Contextualização e abordagem da ementa do produto técnico; - Abordagem do conteúdo programático: Módulo 1 e Módulo 2.
Módulos	- Dois.
Avaliação	- A avaliação para a verificação da aprendizagem do curso de formação continuada, em serviço, será processual e contínua, analisando a participação e interesse dos participantes.
Condução	- Cristiane Ferreira Alves.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na dissertação (2023).

Referências:

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis Revista do programa de pós-graduação em educação**, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 154-166, jan/jun. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327027655_A_ESCUTA_DAS_CRIANCAS_E_A_DOCENCIA_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 01 de fev. 2023.

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

¹²⁷ Esse número de vagas justifica-se por abranger a quantidade de professores e professoras por turno em cada instituição que participou dessa pesquisa, o CEI-1 e o CEI-2, conforme os dados dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada uma.

AMARAL, Lilian Pinto; PICCOLO, Vilma Lení Nista. **Aprendizagem para a criança com síndrome de Down: desafios do cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, mar. 2001, p. 160-173. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JuraciConceio/paradigmas-da-relao-da-sociedade-com-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 nov. 2022.

ARIÈS, Phlippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. – [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4227>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes e perspectivas de ação. **Revista do Centro de Educação**, cadernos: n. 22, p. 1-8, ed., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988**. Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1.996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-20A14>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001b.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 20 dezembro 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2019. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/?lang=pt#>. Acesso em: 11 out. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. Manifesto fundador da Frente Revoga BNC-Formação defende a formação de professores 2023. Disponível em:

<https://campanha.org.br/acervo/manifesto-frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cnecp-022019-e-012020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cnecp-022015-movimento-revoga-bnc-formacao-manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-022015/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social:** uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Tese (Doutorado) – Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. **Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo.** São Paulo, 2004. p. 7-16.

COSTA, Ademárcia Lopes; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Inclusão escolar: o ensinar e o aprender. **Revista Communitas**, v. 3, n. 5, p. 203-212, jan/jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2768>. Acesso em: 01 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil**, 2014. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014a. Disponível em:

<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Educação Infantil, 2018. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos Teóricos. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica** - Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

EDWARDS; Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da crianças: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. V. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaorealidade/article/view/71361>. Acesso em: 8 set. 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A Pré-Escola na República. **Pro-Posições**, Campinas/Unicamp, v. 3, p. 55-66, dez. 1990. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1692/3-artigo-kishimoto.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/119429>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202051/001106374.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. THOMA, Adriana da Silva. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em

uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4100/2690>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da Diversidade: Normalizar o outro e familiarizar o estranho. Grupo de **Trabalho: Educação Especial**, n. 15, p. 1-16, 2004. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pedagogia-da-diversidade-normalizar-o-outro-e-familiarizar-o-estranho>. Acesso em: 08 mar. 2023.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. **Experiência de professoras da educação infantil no processo escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2011. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-22012014-102952/publico/FLAVIAMENDONCAROSALUIZ.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Lília MA; EI-HANI, N Charbel; GUSMÃO, Fábio AF. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, n. 2, p. 96-99, jun. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-158, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NONATO, Osvaldo Campos dos Santos; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação de professores: uma visão inclusiva**. Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47469>. Acesso em: 01 dez 2022.

NOZI; Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos (Orgs). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

PATTUZZO, Yngrid Galimberti. GONÇALVES, Éllida dos Santos. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 08, v. 01, p. 53-71, ago. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/multiplas-linguagens>. Acesso em: 01 de fev. 2023.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-22, 2003. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr. 2005. Disponível em: https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo_-_Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **LTP**, Campinas, v. 30, n. 58, p. 77-85, jan. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-09722012000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 maio 2023.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Francisco Fernando; ROCHA, Lorena Fernanda de Jesus; RODRIGUES, Maria de Jesus. **Síndrome de Down**: A inserção do Lúdico no seu desenvolvimento. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com Síndrome de Down**. 2018. Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4426/1/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Elaine%20Cristina.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 13, n. 3, set/dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down**. 6 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Curitiba, CRV: 2023.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças Sul Americanas nos estudos da infância. **Serviço Social Em Debate**, v. 3, n. 1, p. 175-193, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496> Acesso em: 10 de fev. 2022.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**: um livro sobre pessoas com síndrome de Down. 2 ed. ver, e ampliada. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

NOTAS FINAIS: CONSIDERANDO PARA NÃO CONCLUIR

O objetivo desta dissertação foi analisar o lugar das crianças Down nas práticas docentes na Educação Infantil, em instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esse lugar foi entendido conforme considera Certeau (1994; 2014), mas também pelo diálogo feito com Claudio Ferraz (2010), que, diante dos estudos realizados, indica que, na sociedade atual, não se tem mais lugares estáveis, rígidos, que os sentidos se modificam de acordo com os contextos, de acordo com os fenômenos que estão em pauta, com fatores econômicos, políticos, sociais, culturais, além de outras especulações. Dessa forma, o autor demarca:

Um lugar pode ser também percebido como depositário do sentido de existência individual, de marco da história pessoal e matriz de memória familiar (uma casa enquanto lar de várias gerações de uma mesma família, uma vizinhança de ruas e praças que serviu de base para o crescimento das crianças etc.). Sistematizando, temos que o lugar é geralmente tomado como um ponto/extensão do/no território que se destaca dos demais por nele se produzir e depositar determinado tipo de valorização (econômica, simbólica, memorialista, histórica) que permite aos indivíduos e grupos interessados nomeá-lo e entendê-lo como seu (tanto legalmente quanto afetivamente). Lugar, portanto, pode ser a base de processos espaciais de elaboração de identidade, de exercício de solidariedade e de aprimorar laços afetivos e psicológicos necessários para a integridade individual e coletiva. O problema se coloca quando esses mesmos elementos podem desembocar num processo de sectarismo do “nós” em relação aos “outros”, de estranhamento e preconceito ao não familiar, de marginalização dos que não pertencem à minha comunidade ou grupo (social, cultural, etário, sexual, religioso etc.). A necessidade de conservar a memória e valores históricos, individuais e coletivos, pode cair no fundamentalismo da essência metafísica que justifica a violência em relação aos que não conjugam dessa mesma base de identidade idealmente pura (FERRAZ, 2010, p. 18).

Um lugar da criança Down, tomado pelo viés da legislação e pela orientação das práticas docentes, seria o lugar que ocupa toda criança matriculada na primeira etapa da Educação Básica: lugar de proteção, de cuidado, de experiências diversificadas com as linguagens, de intencionalidades pedagógicas pautadas pela interação e brincadeira, de escuta e participação, enfim, um lugar pautado pelos direitos e pelos princípios éticos, políticos e estéticos. Foi essa a ideia aventada ao longo do estudo.

Considerando o paradigma de *educação para todos*, atualmente, a inclusão escolar está posta. Há lugar para todas as crianças, mas a diferenciação impera nas práticas docentes ao que se denomina diferença. Frente a isso, o problema erigido inicialmente foi: qual o lugar das crianças Down nas práticas docentes da Educação Infantil? Para responder ao problema referido, esta pesquisa pretendeu problematizar o lugar, como a criança foi considerada nas práticas docentes, quando acontece a inclusão escolar de crianças Down da Educação Infantil, sujeitos que diferenciam da maioria das outras crianças por apresentarem características peculiares e outros tempos de aprendizagem.

Nesse sentido, reconhecendo as especificidades da criança Down e considerando as crianças plurais, únicas e que não se repetem, o olhar se voltou para o professor e para a professora que recebe esse sujeito nas instituições escolares de Educação Infantil frente aos números de matrícula de crianças público alvo da Educação Especial que aumentaram ano após ano, apontando a necessidade de problematizar a formação docente inicial. Atualmente, frente às ações, aos desdobramentos e à consolidação do sistema de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a formação inicial do professor e da professora passou por mudanças e transformações para acompanhar as demandas da inclusão escolar.

Na revisão da literatura e nas análises empreendidas nesta pesquisa, frente aos dois primeiros objetivos específicos - descrever como erigiu o sistema de Educação Especial e as especificidades da criança de Down, considerando a construção social da infância, historicidade e documentos públicos da primeira etapa da Educação Básica e entender a formação inicial do professor, os desafios e o que considerar em uma *Pedagogia da Infância* que inclui - foi possível inferir a preconização por uma formação inicial com embasamento tanto para atender às especificidades da criança pequena, quanto a perspectiva da educação inclusiva. Neste mesmo sentido, o perfil que se almeja de professor de professora para assumirem turmas em instituições vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, exigiu conhecimentos relacionados à inclusão, especificidades infantis e práticas docentes, o que era de se esperar para atender à legislação e os documentos normativos e orientadores, mas lacunas e paradoxos coexistiram na revisão da literatura e nos dados empíricos, externados nas falas e nas práticas docentes das professoras que participaram desta pesquisa.

Assim, atualmente, embora a criança tenha um lugar importante, construído social e historicamente - lugar de sujeito de direitos, lugar de participação, lugar de protagonismo e um *entre-lugar*¹²⁸, frutos de reconhecimento e de valorização da criança, da construção e desenvolvimento da concepção de infância, da consolidação do sistema de ensino nacional e local, para o Distrito Federal -, as Adequações Curriculares, a flexibilização e a diferenciação orientadas as práticas docentes, muitas das vezes, ofuscam esse lugar importante, caminhando no sentido de normalizar a criança Down, ou fazer com que fiquem mais próximas ou mais parecidas com a maioria das outras crianças, exigindo dinamismo do professor e da professora para não cair em armadilhas da diferenciação e excluir quando o objetivo é incluir.

Diante disso, considerando que atualmente a criança tem um lugar relevante, seguindo o ciclo deste estudo na busca por mais respostas ao problema inicial, os dados empíricos da

¹²⁸ O conceito de *entre-lugar*, aplicado nesta dissertação, conforme denomina Sarmiento (2003), caracteriza como a criança Down foi considerada pelo professor e pela professora nas práticas docentes.

pesquisa de campo entrelaçaram a revisão de literatura e permitiram a discussão e análise a partir das categorias: paradigma de *educação para todos*, *Pedagogia da Diferença* e estudos sociais da infância, analisar e discutir os dados empíricos. Nesse ínterim, os documentos analisados e a revisão da literatura apontaram que a diferença perpassou todo o percurso de pesquisa, justificando sua aplicação na análise dos dados.

Os resultados, partir da análise dos dados empíricos, apontam que dois foram os lugares da criança Down: lugar da inclusão que exclui e lugar da diferença. O lugar denominado da inclusão que exclui, refere-se ao lugar do outro, o outro que se distancia da norma por suas características e tempos próprios de aprendizagem, das identidades definidas e construídas social e culturalmente. O lugar da diferença, corresponde, por sua vez, a um lugar que acolhe e respeita as diferenças de todos os sujeitos, de natureza multiplicativa, que amplia, que reproduz e não reduz ao idêntico e ao que já existe, não se delimita a identidades e perfis construídos socialmente como normais, que problematiza e questiona, no sentido da *Pedagogia da Diferença*.

Ao problematizar no âmbito da pesquisa desenvolvida a sinonímia diferença e diversidade, embora sejam termos sinônimos, no dicionário pesquisado, com um outro olhar, apresentou como plano de fundo um padrão de comparação entre sujeitos. Diante dessas considerações, a revisão da literatura, como mencionado anteriormente, trouxe subsídios para responder ao problema de pesquisa, mas os dados empíricos levantados e analisados permitiram emanar sutilezas: sutilezas de realidades únicas e singulares dos contextos circunscritos nesta pesquisa, das crianças Down e de práticas docentes observadas. Os dados de campo da pesquisa levantados *in loco* revelaram o desafio das diferenciações nas práticas docentes frente ao que se denomina diferença.

Na análise empreendida por meio da coleta de dados, o grande desafio para as professoras foram as diferenciações, as orientações concernentes às práticas docentes que fomentaram a prática da Adequação Curricular e a necessidade de respeitar o outro e a diferença sem incorrer em estigmas, determinismos genéticos, padrões e aprendizagens esperados.

As práticas docentes *in loco* revelaram ainda o engajamento de profissionais da educação, aplicação e materialização dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições que participaram da pesquisa, aliadas a práticas docentes, em que a diferença foi considerada, valorizada e respeitada, contribuindo para o desenvolvimento de práticas docentes que incluíram irrestritamente, salvaguardando o protagonismo da criança plural, no sentido da Sociologia da Infância.

É importante destacar que a observação *in loco*, na pesquisa de campo, permitiu apontar e a reforçar a necessidade de formação continuada, em serviço. Os registros fotográficos indexados revelaram a configuração de práticas docentes, a concepção de criança e de inclusão escolar adotados por cada uma das professoras, assim como descortinou a realidade em que foi tecida inclusão escolar e, sobretudo, contribuiu para o desdobramento que levou à produção de um produto como mote de proposição formativa.

Nesse sentido, a partir dos desdobramentos e entrelaçamentos da teoria e da prática desta pesquisa, a confirmação de que coexistem desafios para o desenvolvimento e implementação da inclusão irrestrita, lacunas relacionadas a formação docente inicial e a necessidade de formação continuada, como devolutiva aos professores e professoras das instituições envolvidas na pesquisa, foi criado um produto, supra referido, um Dossiê, que será ofertado e apresentado nas instituições que participaram do estudo num movimento de problematizar atuação profissional pelas práticas docentes, considerando a diferença e a diferenciação por meio de formação continuada, em serviço, atendendo o objetivo específico número 3 da pesquisa, que foi: Elaborar um Dossiê com fotografias e considerações do lugar de protagonista da criança Down.

Retomando acerca do lugar da criança com base nos dados empíricos da pesquisa, no lugar da criança, como lugar da inclusão que exclui, observou-se uma criança com deficiência dentro de uma instituição regular de ensino de Educação Infantil e a predominância de rótulos, déficits, discrepâncias, fragilidade, isolamento, afirmação do perfil, estereótipos, padrões e identidades culturalmente disseminados frutos de determinismo genético. No lugar da diferença, o respeito e a valorização da diferença como constituição humana e condição de ser criança, aos distintos tempos de aprendizagem, em que as diferenças não ofuscaram o lugar da criança construído histórica e legalmente, não um lugar ideal, mas um lugar mais próximo da inclusão irrestrita que se almeja sob o bojo do paradigma *educação para todos*, oriundos de desdobramentos mais amplos e ações internacionais.

Por uma *Pedagogia da Infância* e uma *Pedagogia da Diferença* de natureza multiplicativa incabível em perfis esperados, determinismos e normalizações culturais, que inclui, atenta as diferenças, a Sociologia da Infância permitiu envidar caminhos, ajudou a ressignificar a maneira de conceber a criança plural, tornando possível a problematização das práticas docentes num movimento de busca da inclusão irrestrita e que se almeja: reconhecer e respeitar as diferenças sem excluir o outro, a diferença, a criança Down, aliado às especificidades do campo da Educação Infantil, num movimento a fim de desmitificar a

normalização de uma sociedade rodeada de padrões, comportamentos, aprendizagens esperadas para todas as crianças.

O percurso trilhado dessa pesquisa foi rodeado de desafios. O principal desafio, como pesquisadora e professora da Educação Especial, foi a preocupação do não envolvimento como professora frente aos resultados revelados por meio dos dados empíricos: lugar da inclusão que exclui e lugar da diferença, que foi contornado seguindo com o compromisso social e ético e com a imparcialidade frente ao rigor, esperado de uma pesquisa científica.

Esta dissertação reforçou a revisão da literatura no que se refere à inclusão escolar não esteja sendo concedida na prática como teoricamente, mas também apontou para uma esperança no porvir, de uma inclusão escolar efetivamente possível e no desejo de busca por conhecimento e de práticas docentes que incluem. Foi instigante e imensurável quanto aos conhecimentos construídos. O sentimento é dever cumprido, embora esteja longe de um ponto final.

A discussão pode aqui ser ampliada, desvelando outros caminhos de pesquisa, de análises interpretativas sobre a criança Down e sua educação na primeira etapa da Educação Básica, como, por exemplo, um estudo que se volte para o acompanhamento de um grupo de crianças Down na rede, ao longo dos dois anos delas na pré-escola, em determinadas Regionais de Ensino. Um estudo longitudinal contribuiria ainda mais para a reflexão das práticas que têm sido destinadas às crianças como um todo na rede e, em específico, às crianças com Necessidades Educacionais Especiais. E, ainda o lugar da criança, nas práticas docentes, sob o olhar da criança Down, fazendo registros fotográficos no cotidiano da Educação Infantil. Assim, a partir desse movimento de estudo e interpretação reflexiva, repensar a formação em serviço de docentes na Educação Infantil (pré-escola) do Distrito Federal e, conseqüentemente, o modo como essa reflexão pode comparecer em futuras normatizações na rede.

Nesse sentido, apesar do presente estudo responder à inquietação inicial, localizando o lugar da criança Down, por meio de pesquisa, análise de documentação e cotejamento com o referencial científico disponível, é possível dizer que aqui realiza-se considerações de sistematização do encontrado, ou, um considerando para não concluir. Por uma Pedagogia da Infância que inclui, atenta à diferença.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ABRAMOWICK, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 28, p. 182–203, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8651756#:~:text=Este%20ensaio%20prop%C3%B5e%20um%20balan%C3%A7o,%2Fsexualidade%2C%20%C3%A9tnicas%20e%20sociais>. Acesso em: 11 nov. 2022.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis Revista do programa de pós-graduação em educação**, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 154-166, jan/jun. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327027655_A_ESCUTA_DAS_CRIANCAS_E_A_mDOCENCIA_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 01 de fev. 2023.

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

AMARAL, Lilian Pinto; PICCOLO, Vilma Lení Nista. **Aprendizagem para a criança com síndrome de Down: desafios do cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

APAE. **Quem somos**. Federação Nacional das Apaes, 2022. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, mar. 2001, p. 160-173. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JuraciConceio/paradigmas-da-relao-da-sociedade-com-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 nov. 2022.

ARIÈS, Phlippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. – [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

AT REVISTA. **Educação para Todos**. São Paulo, edição 00465 (1), 2013, p. 82. (HDBN).

AT REVISTA. Mundo Pais e Filhos. **Eles venceram: é como subir no pódio**. São Paulo, edição 00400 (1), 2012. (HDBN).

BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega. Currículo em movimento: trajetória e concepções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 390-404, jan/mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47336/34920>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal. **Educ. Pesqui.** São Paulo, vol. 46, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KBFH9fGjnxpFPYfG5f8hJmh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. **Gestrado**, UFMG, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pedagogia-da-infancia/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa Portugal: Edições 70, 2021.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, p. 53-65, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bJyv3QRXJvbWmmZRzhmHRgC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4227>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes e perspectivas de ação. **Revista do Centro de Educação**, cadernos: n. 22, p. 1-8, ed., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. **Série Estudos**. Campo Grande, MS, v. 23, n. 49, p. 67-96, set/dez. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2318-19822018000300067&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Declaração de emergência de saúde pública internacional para o novo Coronavírus**. Governo Federal, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/01/oms-declara-emergencia-de-saude-publica-internacional-para-novo-coronavirus>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Presidência da República, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 02 dez. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Inclusão revista da educação especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, jul/out, Brasília, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: Resumo técnico. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2022a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf
Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1.961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 1961. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1.971**. Presidência da República, Brasília, DF, 1971. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 em jan. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1.996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014. Disponível em:
<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-20A14>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf
Acesso em: 10 nov. 2022

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1793, de dezembro de 1994**. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Qual é a diferença entre faculdades, centro universitários e universidades?

Ministério da Educação, Brasília, DF, 2022b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 20 dezembro 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2019. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho de Educação, Brasília, DF, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/?lang=pt#>. Acesso em: 11 out. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. Manifesto fundador da Frente Revoga BNC-Formação defende a formação de professores 2023.

Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/manifesto-frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cnecp-022019-e-012020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cnecp-022015-movimento-revoga-bnc-formacao-manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-022015/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil Políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5 n. 9, p. 217-228, jul/dez. 2011. Disponível em:

<https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/05/educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social:** uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Tese (Doutorado) – Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola**. Campinas, SP: Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2006.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. **Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, 2004. p. 7-16.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIÊNCIA E CULTURA. **Estimativa da taxa de nascimento de crianças com trissomia 21 em populações brasileiras** – Nilda Martello e O. Frota-Pessoa. São Paulo, edição 00002 (2), ano 1968, vol. 20, nº 2. (HDBN).

COELHO, Cristina Massot Madeira. Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, jan/jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3097/2783> . Acesso em: 15 mar. 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. SP: ed. Cortez, 2002.

CORREIO BRASILIENSE. **Classificados**. Brasília, 07/02/2002, p. 20. (HDBN).

COSTA, Ademárcia Lopes; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Inclusão escolar: o ensinar e o aprender. **Revista Communitas**, v. 3, n. 5, p. 203-212, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2768>. Acesso em: 01 dez. 2022.

COSTA, Ademárcia Lopes; SANTOS, Adriana Ramos dos Santos; MARTINS, Joseane de Lima. A formação docente: por uma prática educacional libertadora. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1193-1204, jul/set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12511>. Acesso em: 01 dez. 2022.

COUTINHO, Angela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**, 2002. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83136>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SIQUEIRA, Romilson Martins; CAMPOS, Rosânia. ANPED. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. **Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso**, GT 07, 2021. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/voucher-na-educacao-infantil-e-precarizacao-da-politica-de-acesso-gt-07>. Acesso em: 10 dez 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Larissa Edite de Magalhaes Porto; BARROS, Lívia de Melo, BARRETO, Mariana Leonesy da S. Educação Inclusiva na criança com Síndrome de Down: entre o discurso e a prática docente. **Inter Faces Científica Humanas e Sociais**, Aracaju. v. 7 . n. 2. p. 107-118, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/5951/3055>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. Otávio Cruz Neto. Romeu Gomes. Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Medicina para todos** – pelo prof. Walter C. Alvarez, da Clínica Maye de Nova York. Pernambuco, 20/07/1967, p. 3. (HDBN).

DISTRITO FEDERAL. **Carta de serviços, processo de inclusão**: turma de inclusão inversa. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em 01 ago. 2018, atualizado em 12 abr. de 2022a. Disponível em:

[https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/#:~:text=Integra%C3%A7%C3%A3o%20Inversa%3A%20Turma%20reduzida%20constitu%C3%ADda,Transtornos%20Funcionais%20Espec%C3%ADficos%20\(TFE\)](https://www.educacao.df.gov.br/processo-de-inclusao/#:~:text=Integra%C3%A7%C3%A3o%20Inversa%3A%20Turma%20reduzida%20constitu%C3%ADda,Transtornos%20Funcionais%20Espec%C3%ADficos%20(TFE)). Acesso em: 24 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Carta de serviços, Programa de Educação Precoce**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 16 de nov. 2020, atualizado em 05 out. 2022. Disponível em:

<https://www.educacao.df.gov.br/educacao-precoce/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Infantil, 2014. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Educação Infantil, 2018. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos Teóricos. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014b. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf
Acesso em: 10 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto Nº 14.849, de 27 de fevereiro de 2021.** Diário Oficial do Distrito Federal, Ano L, edição extra n. 54-A, Brasília, DF, 2021. Retorno ao trabalho presencial. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/08/DODF-054-01-07-2021-EDICAO-EXTRA-A-1.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Educador Social Voluntário.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/inscricoes-para-o-programa-educador-social-voluntario-de-2023-sao-abertas/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Formulários.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-formularios/>. Acesso em: 02 mai. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Geografia,** Governo do Distrito Federal, Brasília, DF, em 21 out. 2015, atualizado em 16 dez. 2022b. Disponível em: <https://www.df.gov.br/333/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica** - Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 724 de 27 dezembro 2021.** Estratégia de matrículas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2022. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2022c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/EstratA%CC%83%C2%A9%EF%B8%8Fgia-de-MatrA%CC%83_cula-2022-completo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Processo Seletivo Simplificado Complementar destinado a selecionar candidatas a professor substituto temporário para a rede pública de ensino do Distrito federal.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/contrato-temporario-seedf/>. Acesso em: 10 de fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Projetos Político Pedagógico.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2022d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>. Acesso em: 01 set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Subsecretaria de formação continuada dos profissionais de educação.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2022e. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-formacao-continuada-dos-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 30 fev. 2023.

DROESCHER, Fernanda Dias. SILVA, Edna Lucia da. O pesquisador e a produção científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. 1, p. 10-189, jan/mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/ww5zR3KhYCK65bPkWJyTQtf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2022.

EDWARDS; Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da crianças: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. V. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

FENAPESTALOZZI. Federação Nacional das Associações Pestalozzi, **Estatuto Social Pestalozzi**, 2014. Disponível em: <https://www.pestalozzibrasilia.org.br/files/documentos-institucionais/estatuto-social-fenapestalozzi.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul/set. 2016a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-posições**, Campinas, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2016b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 10 maio. 2023.

FERRAZ, Claudio B. O. Entre-lugar: apresentação. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 1, n. 1, p. 15-31, 1º semestre de 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/eduufgd,+1+-+APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

GAIVA, Maria Aparecida Munhoz. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, [S.I] 17 (1), p. 135-140, 2009. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewArticle/85#:~:text=O%20presente%20ensaio%20%C3%A9%20uma,%C3%A9ticos%2C%20do%20que%20propriamente%20respostas. Acesso em: 05 set. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

GLAT, Rosana et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. 2006. Anais do XIII Encontro Nacional de didática e prática de ensino, Recife, Pernambuco, p. 1-14, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301553730_FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_INCLUSIVA_DIRETRIZES_POLITICAS_E_RESULTADOS_DE_PESQUISAS. Acesso em: 03 dez. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 8 set. 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A Pré-Escola na República. **Pro-Posições**, Campinas/Unicamp, v. 3, p. 55-66, dez. 1990. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1692/3-artigo-kishimoto.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 5, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fHZDML53D8X6xTsRzgHL8Qp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/119429>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202051/001106374.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. THOMA, Adriana da Silva. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4100/2690>. Acesso em: 10 fev. 2023.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância, história e educação. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Roger Pena de. Análise da formulação e da implementação da meta 4 do Plano Nacional de Educação: tensões entre a inclusão total e a inclusão preferencial. **Jornal de Políticas Educacionais**. [S.l.], v. 14, n. 35, ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/72002/41731>. Acesso em: 19 nov. 2022.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. **Experiência de professoras da educação infantil no processo escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2011. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-22012014-102952/publico/FLAVIAMENDONCAROSALUIZ.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa et al. Inclusão de crianças com Síndrome de Down. **Psicol. Estud.**, [S.I.], v. 17, n. 4, p. 649-658, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4GQSQJT5y6H5Tf7G3H9jrzg/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da Diversidade: Normalizar o outro e familiarizar o estranho. **Grupo de Trabalho: Educação Especial**, n. 15, p. 1-16, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pedagogia-da-diversidade-normalizar-o-outro-e-familiarizar-o-estranho>. Acesso em: 08 mar. 2023.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n.70, p. 353-372, set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qH7mzhYrdZWCfKBYNHPRtTg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitos**, Santarém, PA, v. 10, p. 1-29, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitos/article/view/1147/638>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Tatiana Costa. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/21135/17686>. Acesso em: 15 dez 2022.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A formação de profissionais da Educação Infantil: em foco a relação teoria e prática**. GT - Educação da criança de 0 a 6 anos, n. 7, 2003. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r7i1PTamFxAJ:26reuniao.anped.org.br/trabalhos/hildaaparecidalinharesmicarello.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MOREIRA, Lília MA; EI-HANI, N Charbel; GUSMÃO, Fábio AF. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, n. 2, p. 96-99, jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MOREIRA, Isabel Cristina Alves. O direito a educação infantil no Brasil: bases socioculturais, políticas e legalidade. **Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 2, v. 10, p. 132-142, fev. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bases-socioculturais>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. ver., São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOVIMENTO DOWN. **Como se referir a pessoas com Síndrome de Down**. 2012. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/2012/12/como-se-referir-a-pessoas-com-sindrome-de-down/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-158, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 15 mar. 2022.

NONATO, Osvaldo Campos dos Santos; COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira. **Formação de professores: uma visão inclusiva**. Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47469>. Acesso em: 01 dez 2022.

NOZI; Gislaíne Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos (orgs). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; ARAÚJO, Mariane Andreuzzi. Participação de uma criança com Síndrome de Down em práticas pedagógicas na educação infantil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 869-882, abr. 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12212>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PAIVA, Simone Cândida; OLIVEIRA, Maria Clementina de. A BNCC e a educação infantil: uma análise a partir do DC-GO. **REEDUC**. UEG. v. 6, n. 2, p. 69-76, ago/dez. 2020.

Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/10642/7574>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PATTUZZO, Yngrid Galimberti. GONÇALVES, Éllida dos Santos. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 08, v. 01, p. 53-71, ago. 2019. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/multiplas-linguagens>. Acesso em: 01 de fev. 2023.

PEREA, Nayane Moreno; RAMOS, Géssica Priscila Ramos. Construção do direito da criança pequena à educação no Brasil: história a partir do estado. **Revista Eletrônica de Educação** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Paulo, v. 14, p. 1-20, jan/dez. 2020.

Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3443/1009>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira; BIANCHI, Vidica. Currículo e Inclusão escolar na Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura. Salão do conhecimento. Evento: **XXV Jornada de Pesquisa**, Unijuí, Santa Rosa, Panambi, Três passos, p. 1-11, 20 a 23 de out. 2020. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M2dY0jV97gQJ:https://publicacoes.eventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/article/view/18485/17219&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à educação infantil no Distrito Federal.

Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-24, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/JR7zfT5B3dzJvLbM5XZbWBm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PIATTI, Célia Beatriz. Imagens da/na pesquisa qualitativa: a extensa possibilidade de pesquisar. **Acta Semiotica Et Lingvistica**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, v. 23, n. 1, p. 94-110. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/43497>. Acesso em: 02 jul. 2023.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

QUADRIX. Instituto. **Edital, n. 31 de 30 de junho de 2022**. Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para o magistério público e assistência à educação, jun. 2022. Disponível em:

https://www.quadrix.org.br/web/visualizar.html?file=https://www.quadrix.org.br/Archives/General/26736/26737/26739/ED142D3B611E/5_SEEDF_concurso_publico_2022_edital_31_abertura_atualizado.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

QUADRIX. Instituto. **Resultado final suspenso cautelarmente**, mar. 2023. Disponível em: https://www.quadrix.org.br/web/visualizar.html?file=https://www.quadrix.org.br/Archives/General/26736/26737/28672/CBFA326498C6/2_SEEDF_concurso_publico_2022_comunicado_28-03-2023.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

RIBEIRO, Michelle Bruno. Estudo sobre o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação e o ciclo de políticas públicas garantidoras do direito fundamental à educação.

Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, n. 72, abr/jun. 2019.

Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1344914/Michelle_Bruno_Ribeiro.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

RINALDI. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. 14 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, n. 16, p. 27-34, jan/fev/mar/abr. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10 nov. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Revista Ciência e Cultura**, Campinas, v. 28, n.12, p.1466-1471, dez.1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-22, 2003.

Disponível em:

<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr. 2005. Disponível em:

https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo_-_Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **LTP**, Campinas, v. 30, n. 58, p. 77-85, jan. 2012. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-09722012000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 maio 2023.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo, Cengage Learning, 2012.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Francisco Fernando; ROCHA, Lorena Fernanda de Jesus; RODRIGUES, Maria de Jesus. **Síndrome de Down: A inserção do Lúdico no seu desenvolvimento**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Cenários e Perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, set/dez, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/653>. Acesso em: 16 nov. 2022.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TOSI, Giuseppe. **10 lições sobre Bobbio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa da educação**. 1 ed. 25. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação, **Regulamento Mestrado Profissional**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://fe.unb.br/images/pos-graduacao/PPGEMP/documentos/Regulamento_Mestrado_Profissional.pdf. Acesso em: 08 de dez. 2022.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com Síndrome de Down**. 2018. Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4426/1/Disserta%20c3%a7%20a3o%20-%20Elaine%20Cristina.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/zMbNbtGxpvLyyxL98bmz4wz/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 13, n. 3, set/dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down**. 6 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças Sul Americanas nos estudos da infância. **Serviço Social Em Debate**, v. 3, n. 1, p. 175-193, 2021. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496> Acesso em: 10 de fev. 2022.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Curitiba, CRV: 2023.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**: um livro sobre pessoas com síndrome de Down. 2 ed. ver, e ampliada. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

ZERO. Entrevista. **Despreparo afeta educação inclusiva**. Santa Catarina, dezembro, 2006, p. 3. (HDBN).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Modelo).

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, de responsabilidade de Cristiane Ferreira Alves, estudante do curso de Mestrado em Educação, Modalidade Profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar o lugar das crianças Down nas práticas docente na Educação Infantil em instituições vinculadas à Coordenação Regional de Ensino escolhida, em Brasília, Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário a professores que atuam na Educação Infantil e observação de práticas docentes no cotidiano escolar. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica riscos, por se tratar de pesquisa com seres humanos, mas os riscos são mínimos.

Espera-se com esta pesquisa proporcionar uma reflexão em âmbito acadêmico e institucional sobre as práticas docentes na Educação Infantil e o lugar das crianças Down nessas práticas.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (6198132-2535) ou pelo e-mail cristiane.ffalves.cf@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de palestras, oficinas e estudos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de 2022

APÊNDICE B - Roteiro do questionário semiestruturado – professores (Modelo).**Data:****Início:****Identificação da instituição escolar:** CEI-1 CEI-2**I – Conversa inicial: estabelecimento e criação de um clima de confiança com o grupo de professores que responderão o questionário:**

1 - Apresentação do pesquisador.

2- Esclarecimentos quanto ao sigilo em relação a identidade dos entrevistados e as respostas, sobre a pesquisa e o objetivo do questionário.

II Dados do participante:

1- Nome (sigla com as iniciais do nome):

2- Idade:

3- Formação acadêmica:

4- Qual o tempo de experiência na educação? E na Educação Infantil?

II Questões sobre formação profissional:

1-Em sua opinião o curso de formação inicial é suficiente para preparar o professor para a atuação profissional na perspectiva inclusiva?

2-Você tem formação específica em Educação Especial ou educação inclusiva? Se sim, qual ou quais cursos?

3-A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e ou a instituição em que atua oferece cursos de aperfeiçoamento profissional voltados para a inclusão escolar? Se sim, você já participou? Como foi a experiência?

III Questões gerais sobre Educação Infantil e Inclusão Escolar:

1-Como você define Educação Infantil?

2-Como você define inclusão escolar?

3-Você acha que a legislação atual, com a garantia dos direitos da pessoa com deficiência é suficiente para garantir a efetivação da inclusão atendendo as necessidades de cada criança? Por quê?

5-Qual a sua opinião sobre inclusão de crianças com deficiência na instituição regular?

6-Você acredita que existam os benefícios ou prejuízos que você acredita que a inclusão no Ensino Regular pode trazer para as crianças no ambiente escolar? Se sim, quais?

IV- Questões sobre atuação profissional na Educação Infantil:

1-Há quanto tempo atua neste estabelecimento escolar?

2-Qual e como é composta a turma que você atua?

3-Quantos estudantes da sua turma são Downs? Além da Síndrome de Down, quantas crianças em sua turma apresenta outra deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação?

4-Em sua opinião, existe a necessidade de cursos específicos para atuar em turmas com crianças Down ou outras deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação? Por quê?

5- Descreva algumas atividades e quais recursos utiliza no cotidiano escolar com as crianças.

6- Como você percebe a relação do aluno com deficiência e as outras crianças?

7- Você considera que seja necessário uso de recursos específicos e diferenciação nos momentos das práticas docentes com as crianças Down? Por quê?

8- Para você como as crianças Down ou outras deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação são vistas e consideradas na instituição e na sala de referência nas práticas docentes?

9- Fale um pouco sobre currículo, teorias que utiliza e aplica nas práticas docentes na sala de referência.

5- Desafios e possibilidades da inclusão escolar e das práticas docentes:

1-Em sua opinião quais as maiores dificuldades ou desafios no processo de inclusão escolar? Por quê? Você pode compartilhar algum exemplo vivenciado?

2-Como você percebe o trabalho da equipe de apoio a aprendizagem e sala de recursos da instituição em que atua em relação a inclusão escolar?

3-Como você se sente ao trabalhar com estudantes com deficiência? Como você percebe o papel do professor em educar crianças na perspectiva inclusiva?

4-Na instituição existe algum lugar específico que você pode externar suas dificuldades e conquistas em relação ao trabalho de inclusão escolar? Se sim, qual?

5-Na sua opinião quais são as principais necessidade de formação profissional do professor de Educação Infantil para inclusão escolar das crianças Down?

APÊNDICE C – Protocolo de observação – instituição escolar (Modelo).**Instituição escolar:**

() CEI- 1

() CEI- 2

Data: / /

Tempo de duração da observação:**Estrutura física da instituição escolar**

(Conhecimento e caracterização da instituição escolar).

Rotina escolar

-Observar como funcionários do estabelecimento escolar: diretor, supervisor pedagógico, merendeiros, porteiros, monitores, secretário escolar, guarda, dentre outros constroem relações com as crianças e as práticas docentes evidenciadas.

-Levantamento junto a secretaria da instituição do número de crianças Down matriculadas atualmente e outras deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Equipe pedagógica

-Observar sobre as práticas docentes, projetos em andamento e o Projeto Político Pedagógico da instituição.

**APÊNDICE D – Roteiro de observação livre das práticas docentes no contexto escolar
(Modelo)**

Instituição escolar:

CEI-1

CEI-2

Período de observação:

Entrada das crianças até o horário da saída

Turno observado:

Matutino

Vespertino

Tempo de duração da observação:

Data: / /

Caracterização da sala de referência e da turma:

Atividades desenvolvidas pelo professor:

Atividades desenvolvidas pelas crianças:

APÊNDICE E - Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa (Modelo).

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, sob responsabilidade de Cristiane Ferreira Alves, vinculado/a ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da pesquisadora, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante ou responsável

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE F – Layout do Dossiê: Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: lugar de protagonismo da Criança Down nas práticas docentes

**RETRATOS DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
LUGAR DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA DOWN NAS PRÁTICAS DOCENTES**



Fonte: Professora segurando a mão de uma criança Down. Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Cristiane Ferreira Alves

UnB, 2023

Como informação inicial, é pertinente indicar que este material foi produzido no contexto da produção da dissertação intitulada: “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, de autoria de Cristiane Ferreira Alves e sob a orientação da Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa. Sobre as ilustrações, informa-se que os retratos fotográficos¹²⁹ foram feitos pela pesquisadora, nos meses de outubro e novembro de 2022, durante a pesquisa de campo da dissertação supra referida. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras, de duas turmas, e trinta crianças, sendo duas Down, em dois Centros de Educação Infantil, identificados como CEI-1 e CEI-2, vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em Brasília, Distrito Federal.

A partir desse movimento de pesquisa, análise, cotejamento com referenciais teóricos e, por fim, interpretação construída, que surge o presente Dossiê. Aqui deixamos o convite para percorrer suas páginas e, com uma leitura crítica e reflexiva, ampliar concepções e práticas com as crianças na Educação Infantil, principalmente tomando a pré-escola, que aqui foi considerada. O Dossiê agora passa da produção do autor para as infinitas possibilidades interpretativas e práticas que o leitor ou leitora, a partir dele, terá. Iniciemos esse movimento conjunto já com a imagem a seguir, um mural sobre os meios de transporte, uma temática que estava sendo abordada por toda instituição escolar, CEI-2 durante o período de observação, para uma exposição que iria acontecer nos próximos dias, no mês de novembro de 2022.

Figura 1 - Painel ilustrativo com desenhos produzidos pelas crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

¹²⁹ Todas as fotografias foram feitas com autorização dos sujeitos que participaram da pesquisa. Demarca-se que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para o uso de Voz e Imagem para fins de Pesquisa, seguindo a ética em pesquisa.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Painel ilustrativo com desenhos produzidos pelas crianças.....	2
Figura 2 - Criança Down fazendo atividade como as demais crianças	10
Figura 3 - Criança Dow brincando na gangorra com a professora.....	12
Figura 4 - Criança Down brincando com outras crianças	15
Figura 5 - Criança Down brincando de esconde-esconde	16
Figura 6 - Criança Down participando	18
Figura 7 - Criança Down realizando atividade de colagem.....	21
Figura 8 - Criança Down brincando pelos percursos de brincadeiras	22
Figura 9 - Crianças em grupo e a professora orientando a atividade para todos	23
Figura 10 - Criança Down e professora em atividade individual	25
Figura 11 - Crianças se deslocando em fila brincando durante o percurso	28
Figura 12 - Criança Down na acolhida dançando.....	29
Figura 13 - Criança Down em atividade de faz de conta	31
Figura 14 - Criança Down brincando de casinha com seus pares	32

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
MÓDULO 1: AS ESPECIFICIDADES DA SÍNDROME DE DOWN: DIFERENÇA, NORMALIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR.....	8
1.1 Diferença, normalização e inclusão escolar.....	9
1.2 Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down.....	13
MÓDULO 2: O LUGAR DA CRIANÇA DOWN DE PROTAGONISTA NAS PRÁTICAS DOCENTES.....	19
2.1 Atuação nas práticas docentes	20
2.2 Uma pedagogia da infância e da diferença.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

APRESENTAÇÃO

Este Dossiê constitui a contribuição técnica, ou produto técnico da dissertação, intitulada: “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, de autoria de Cristiane Ferreira Alves (2023), sob a orientação da Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa, do Programa de Pós-Graduação - Modalidade Profissional (PPGEMP), da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

A dissertação referida teve como objetivo analisar o lugar das crianças Down¹³⁰ nas práticas docentes na Educação Infantil em instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Com base na dissertação, o presente Dossiê – “Retratos do Cotidiano na Educação Infantil: lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes” – nasceu do interesse e da pretensão de contribuir com uma orientação às práticas docentes.

Ressalta-se que o sentido adotado para designar o termo ‘lugar’ da criança, na dissertação referida e neste Dossiê, foi o ‘lugar’ construído nas relações sociais, nas práticas docentes cotidianas, nas interações que travam com seus pares e com os adultos, construindo cultura e dando significado ao mundo à sua volta (CERTEAU, 1994; 2014).

O principal objetivo deste produto técnico foi elaborar um Dossiê, em formato digital, com algumas fotografias e com considerações com base na revisitação à revisão de literatura e aos dados empíricos da pesquisa *in loco*, da dissertação já aqui referenciada, mas não atrelada fixamente a ela. Nesse sentido, este Dossiê faz parte da dissertação, mas pode circular de forma independente, assim, o professor e a professora que tiver acesso a este material não precisa, necessariamente, ler a dissertação. Na verdade, este Dossiê é um convite para ler o estudo realizado no mestrado e, também, aprofundar os conhecimentos, como uma oferta de formação continuada em serviço¹³¹, ainda que sem certificação¹³². Este Dossiê se caracteriza não somente

¹³⁰ O uso das terminologias criança Down e pessoas Down, foram usados neste Dossiê e justifica-se pelo intuito de disseminação no âmbito científico e das sociedades civil, de desmistificar o uso de expressões tradicionais como: ‘criança com Síndrome de Down’, denotando uma ideia de que o sujeito está com, ou segurando algo e pode deixar de estar. A Síndrome de Down é uma condição genética que manifesta características comuns conforme tecem autores como: Alves (2011); Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018); Voivodic (2007), dentre outros.

¹³¹ Mantoan (2015), aponta que os professores da Educação Infantil, dentre outros, carecem de formação em serviço nas instituições, pois o compartilhamento de ideias, sentimentos, e ações entre profissionais constitui uma saída para obtenção do sucesso para efetivação plena da educação inclusiva.

¹³² Sem certificação justifica-se por ter sido um material produzido pela pesquisadora, durante a pesquisa e não pela Universidade de Brasília, como instituição com prerrogativa de certificar. Todavia, ele pode ser pensado, futuramente, integrado a um curso de extensão, entre outras leituras indicadas, e aí sim ser passível de emissão de certificação.

como um meio de devolutiva dos resultados alcançados a partir da dissertação de Cristiane Ferreira Alves (2023), mas como uma leitura embasada cientificamente que pode ser ofertada e apresentada aos docentes que atuam na Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, principalmente àquelas(es) das unidades educativas envolvidas na pesquisa.

Nesse sentido, com o propósito de colaborar para problematização dos desafios e no fortalecimento de práticas docentes que incluem irrestritamente, o seguinte questionamento foi basilar para construção deste: como atuar nas práticas docentes sem cair em diferenciações que excluem e contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente?

É inegável, e de conhecimentos acadêmico, que o sistema de educação inclusivo¹³³ brasileiro se erigiu fruto de desdobramentos históricos, sociais e políticos, sendo reflexo, dentre outros, de ações internacionais, em que as discussões e políticas públicas sobre a inclusão foram se fortalecendo no decorrer da história. Contudo, estudos¹³⁴ apontam desafios, e que a inclusão escolar não tem sido empregada como concebida teoricamente. A pesquisa empírica que deu base a este material confirmou estes desafios, mas também apontou o desejo externado em argumentos de professoras¹³⁵ que participaram da pesquisa na busca pelo conhecimento.

Com essa justificativa, este Dossiê transita por temas relacionados à compreensão da Síndrome de Down e o conhecimento das especificidades dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais¹³⁶, pois estudos¹³⁷ apontam que é importante conhecer sobre especificidades e deficiências para ter subsídios para práticas docentes favorecedoras.

Em se tratando das crianças Down, atenta-se para a indicação dos estudos para as especificidades, cotejada com o entendimento de que as crianças são sujeitos plurais, únicos, que constituem cultura pela sua ação social e que devem ter um contexto de qualidade nas instituições que frequentam, com práticas docentes adequadas aos princípios éticos, políticos e estéticos, e que as atividades com elas realizadas nas salas de referência¹³⁸ sejam permeadas pelas experiências com as múltiplas linguagens. Assim, este Dossiê parte do propósito de colaborar na construção de espaços educativos em que a criança Down tenha um lugar

¹³³ Mantoan (2015, 2006); Mazzotta (2011); Jannuzzi (2012); Aranha (2001), dentre outros.

¹³⁴ Baú (2014); Beyer (2003); Gatti (2010); Luiz (2011); Mantoan (2006; 2015); Oliveira, Fonseca e Reis (2018); Veiga (2018); Vitaliano (2007); dentre outros.

¹³⁵ Todas as professoras que participaram da pesquisa se declararam do gênero feminino.

¹³⁶ A terminologia Necessidades Educacionais Especiais (NEE) refere-se aos estudantes não apenas com dificuldades de aprendizagens relacionadas as condições, disfunções e deficiências, mas também voltado para sujeitos que com situações como dificuldades cognitivas, psicomotoras e comportamento (BRASIL, 2001a).

¹³⁷ Amaral e Piccolo (2019) e Nozi e Vitaliano (2012).

¹³⁸ Sala de referência foi a nomenclatura adotada neste Dossiê empregada para caracterizar a sala ou o espaço físico onde as crianças da Educação Infantil são recebidas, onde guardam seus pertences, brincam, se socializam, dentre outras atividades, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

importante nas práticas docentes, um lugar de sujeito de direitos, de participação, de protagonismo e um *entre-lugar*¹³⁹ com seus professores e com seus pares sensível e atento às diferenças.

Destarte, bordou-se além de informações, características e especificidades sobre a Síndrome de Down, aspectos como normalização, diferença e inclusão escolar, como atuar nas práticas docentes considerando a *Pedagogia da Infância e Pedagogia da Diferença*¹⁴⁰, com ações que incluem irrestritamente, que respeitam, que valorizam as diferenças de cada criança e seus tempos próprios de aprendizagem e, sobretudo, salvaguardando o lugar de protagonista da criança Down no contexto da Educação Infantil.

O Dossiê foi produzido partindo do pressuposto de que a inclusão escolar brasileira está posta e que há lugar para todas as crianças, entretanto, coexiste a normalização cultural, padrões, perfis, tempos de aprendizagem esperados, além da diferenciação nas práticas docentes frente ao que se denomina diferença, cabendo ao professor e à professora dinamismo para não cair em diferenciações ou estereotipificações que não incluem, quando o objetivo é incluir.

Com tal entendimento, este material foi organizado para orientar as práticas docentes, portanto, não configura como um manual a ser seguido, tampouco como um modelo de práticas docentes ideais, mas um recurso de orientação, uma coletânea de conteúdos, de proposições, de observações realizadas, compilados a partir da pesquisa. Para sustentar as discussões, considerou-se teoricamente o paradigma *educação para todos*, a Sociologia da Infância e a *Pedagogia da Diferença*.

Este Dossiê foi organizado em dois módulos: Módulo 1 - *A especificidade da Síndrome de Down: Diferença, normalização e inclusão escolar*, onde relaciono conceitos de diferença, normalização e inclusão escolar; e Módulo 2, intitulado de: *O lugar da criança Down de protagonista nas práticas docente*, onde abordo temáticas que envolvem os estudos sociais da infância e da criança, a concepção de infância, ancorados na *Pedagogia da Diferença*.

¹³⁹ O sentido da expressão *entre-lugar*, sob a égide do pensamento de Sarmiento (2003), foi caracterizado como a criança foi considerada pelo professor e pela professora nas práticas docentes, pois o objetivo foi abordar o contexto da primeira etapa da Educação Básica.

¹⁴⁰ A *Pedagogia da Diferença* abordada nesse Dossiê foi ancorada no pensamento de Skliar (2003), que problematiza e questiona o outro, a pessoa com deficiência, documentos públicos, políticas públicas voltados para a inclusão escolar. Diferentemente, como é de conhecimento das comunidades científicas, de Montoan (2015) que ao se referir a referida abordagem a concebe de maneira distinta. Mas reitera-se que esse estudo segue a perspectiva de Skliar (2003), além de Lunardi (2004) que diferencia e questiona conceitos como diferença e diversidade, problematizados nesse estudo.

Problematiza-se a diversidade e a diferença sem perder de vista a dimensão das experiências concretas vivenciadas pela pesquisadora durante a pesquisa de campo.

MÓDULO 1. AS ESPECIFICIDADES DA SÍNDROME DE DOWN: DIFERENÇA, NORMALIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Os termos crianças e infâncias são tomadas no plural por Abramowicz e Moruzzi (2010), que assim as consideraram no sentido de designar as multiplicidades de crianças e de infâncias existentes. Considerando essa multiplicidade e coadunando com Faria e Finco (2011), acerca diversidade da pequena infância brasileira pela condição de ser criança, a discussão posta abre caminho para uma reflexão acerca da especificidade da Síndrome de Down, no intuito de compreender uma das muitas singularidades infantis.

Atualmente, as crianças Down, ou qualquer especificidade do público alvo da Educação Especial¹⁴¹, ou mesmo frente a características individuais, têm o direito respaldado legalmente a uma educação inclusiva de qualidade, com vistas à sua autonomia e com respeito, reconhecendo e respeitando as diferenças, sem com isso excluir o outro, o diferente. Skliar (2003) tece sobre o outro, o outro que não se enquadra e que se distancia da norma, em uma sociedade normalizadora, em que o normal é preferível, desejável e a norma insiste em atrair todas as identidades e diferenças, querendo ser o centro, que ordena, classifica, nomeia e que define.

Nesse sentido, este módulo teve como objetivo abordar as especificidades da Síndrome de Down considerando e relacionando com aspectos como diferença, normalização e inclusão escolar. As seções orientadoras deste módulo foram duas: *Diferença, normalização e inclusão escolar*, onde abordo padrões, perfis, aprendizagens esperadas frente ao que se denomina, diferença; e *Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down*, onde apresento algumas características peculiares da síndrome oriundas da condição genética.

¹⁴¹ A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) definiu o público alvo da Educação Especial como (estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação).

1.1 Diferença, normalização e inclusão escolar

“A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down”, identificada também como Trissomia do cromossomo 21, ou seja, a presença de um cromossomo a mais, ao invés de 46, logo, a pessoa com síndrome de Down tem 47 cromossomos (MOREIRA; EI-HANI; GUSMÃO, 2000, p. 96). Voivodic (2007) reforça que embora a criança Down apresente características determinadas pelos genes, seu desenvolvimento, comportamento e personalidade são resultado de influências do meio em que vive.

Nesse mesmo sentido, Carneiro (2007) defendeu em sua tese a Deficiência Mental¹⁴² como construção social, empregados a sujeitos que apresentam características peculiares em relação à maioria da população. A autora reconheceu que a Síndrome de Down constitui uma alteração orgânica, mas que urge romper e problematizar prognósticos deterministas e negativos relacionados a síndrome. As pessoas Down se desenvolvem e aprendem nas interações sociais, e a instituição escola deve respeitar as diferenças e atender as necessidades com compromisso com uma educação de qualidade, sem exclusão, independentemente das diferenças. Na imagem, a seguir, a criança Down, de camiseta listrada, como as outras, no contexto da Educação Infantil realiza as atividades propostas:

¹⁴² Deficiência Mental foi a terminologia usada por autores acerca de uma das características orgânicas comuns em crianças Down, dentre eles, Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018); Voivodic (2007). Porém, embora o referido vocábulo *Deficiência Mental* tenha sido utilizado neste estudo em razão do emprego do mesmo por alguns autores, reiteramos que considera-se o vocábulo *Deficiência Intelectual*: “ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável,/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo...criança com necessidades especiais; criança especial, etc.” (SASSAKI, 2005, p. 1). Assim, o adjetivo mental foi sendo substituído por intelectual. O vocábulo foi utilizado em eventos que o Brasil participou, em Montreal, no Canadá “DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” e também em outras línguas como francês e inglês, sendo oficialmente utilizada em 1995 em ações e organizações internacionais (SASSAKI, 2005).

Figura 2 - Criança Down fazendo atividade como as demais crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

E é essa constatação da importância do meio e dos conteúdos (no caso do Ensino Fundamental) ou das experiências (no caso da Educação Infantil), que deve ser considerada quando se está atentando para os espaços educativos formais que as crianças frequentam. Quando se pensa não na perspectiva médica, mas na educativa ou escolar.

Historicamente, a Síndrome de Down foi associada à condição de inferioridade. Esse estereótipo, preconceito em relação as pessoas com a síndrome, em parte, são provenientes de um modelo médico da deficiência, na qual apenas bastaria serviços de especialistas para assisti-los, não se preocupava com o desenvolvimento pessoal, educacional, social. Tal modelo contrapõe-se ao modelo social de deficiência, que concebe que as dificuldades das pessoas com deficiência não estão apenas centradas no sujeito, mas na característica da sociedade, colocando o deficiente em situação de inferioridade e desvantagem. O modelo social preconiza a valorização do ser humano e da diferença (VOIVODIC, 2007).

Diante disso, as dificuldades e barreiras enfrentadas pelo(a) criança Down não são apenas inerentes à sua condição genética, mas tem um caráter interativo, ou seja, depende da influência do meio, seja familiar, seja educacional - da proposta educativa oferecida e das práticas docentes inseridas. A educação tem a sua importância como fator de transformação para todos os sujeitos, uma educação de qualidade que atenda às diferenças de todas as crianças com ações integradas de promoção de aprendizagem, ainda que as crianças Down tenham outros tempos de aprendizagem em relação a maioria das outras crianças.

As discussões acerca da educação inclusiva de crianças Down acabam se alinhando com o que pontua Voltarelli (2021), quando ressalta que os estudos sociais da infância têm contribuído para a compreensão do contexto social, das relações entre diferentes classes e as transformações sociais, frutos das novas condições de vida. Além disso, a autora reforça a contribuição para a visibilidade da criança e da infância para o campo científico e para espaço na agenda política na garantia dos direitos, permitindo investigações sociais e políticas, contextualização e problematização relativos a paradoxos ainda existentes, além de tecer outras especificidades como as crianças afrodescendentes, indígenas, amazônicas, mestiças, ribeirinhas, migrantes e tantas outras que convivem com posturas discriminatórias, antidemocráticas, autoritárias que desconsideram a participação efetiva e o protagonismo de cada criança.

Diante dessa constatação relativa à amplitude da diversidade e da diferença¹⁴³ na sociedade esboçada por Voltarelli (2021), a reflexão aqui recai sobre as crianças Down, que, assim como outras deficiências, muitas das vezes, por sua condição de constituição humana e individual, o desenvolvimento foge do previsto, dos padrões intitulados como aceitáveis e esperados da sociedade cheia de paradigmas de regulação, como explicita Hall (1997). Essa bipolaridade regulativa está posta na sociedade e acaba perpassando o universo daqueles que vivem o período da infância e, principalmente, as crianças que têm alguma ou algumas Necessidades Educacionais Especiais ou outros tempos e maneiras de aprendizagem. Na imagem a seguir, a criança Down, a professora e uma outra criança brincam na gangorra:

¹⁴³ Os termos diversidade e diferença são problematizados neste Dossiê quanto a conceituação e sentidos empregados. Mas, optou-se por adotar a termo diferença. Mas ao questionar a distinção dos termos diferença e diversidade, inquietações emanam. Lunardi (2004) destaca que a sinonímia, encontrada em dicionários merecem um outro olhar: entre diversidade e diferença constituiu um padrão de comparação das pessoas designadas como normais e anormais, o que pode fazer com que algumas crianças plurais, como as Down, ou outras diferenças, perante a norma, se tornem um problema.

Figura 3 - Criança Dow brincando na gangorra com a professora.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-1), diário de observação (out. 2022).

Na Figura 3, a professora propôs a brincadeira na gangorra, anteriormente a criança Down estava em pé sozinho olhando a paisagem. Como mencionado, em razão de outros tempos de aprendizagem, se a professora não tivesse proposto essa atividade, possivelmente, a criança Down não teria iniciativa individual, naquele momento observado, para fazê-la, mas com a mediação foi possível.

Acerca de padrões esperados, Skliar (2003) e os estudos de Kuchenbecker (2011; 2019), Kuchenbecker e Thoma (2011), ambos ancorados no pensamento foucaultiano, ajudam a ampliar o horizonte e a refletir frente às noções de normalização dentro de um Estado que dita o que é considerado normal em uma sociedade, como o que os brasileiros precisam aprender a ler e a escrever, finalizem o Ensino Fundamental e Médio e adquiram habilidades e competências para competir no mercado de trabalho de maneira equânime sem considerar as diferenças. Tal processo, se não acontecer como esperado, ressoa em discursos que propagam a ideia de que estes estão fora ou distante da curva da normalidade.

Frente a isso, nas discussões das comunidades acadêmicas e médica, as crianças Down, muitas vezes, ainda são comparadas com crianças ditas normais, como se tivesse um padrão definidor de cada sujeito em relação aos tempos de aprendizagem e desenvolvimento esperados, levando a preconceitos de uma lógica perversa e de exclusão que é dito e do que é aceito como normal.

Assim, urge incorporar o discurso da diferença não como desvio, como tem acontecido, onde o diferente é colocado, mas como uma nova maneira de se relacionar com o outro, seja

com o estrangeiro ou com a criança Down. Logo, na Educação Infantil é necessária compor uma educação pós-colonialista¹⁴⁴ daquilo que está posto como inventividade e diferença na educação (FARIA; FINCO, 2011).

Nessa esteira, a Sociologia da Infância, a partir da reconceitualização da pequena infância, busca desconstruir o caráter hegemônico de sentido e de poder, postulado no campo da pequena infância como etapas universais, padrões de desenvolvimento, comportamento que normatiza e normaliza corpos da criança, como grupo minoritário.

1.2 Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down

A Síndrome de Down, que foi descrita por John Langdon Down há mais de cem anos, levou a investigações e explicações de especialistas acerca de suas causas. Somente por volta de 1959, que Jerome Lejeune descobriu, em seus estudos, que a criança Down tinha um cromossomo a mais no par 21 (PUESCHEL, 1993).

O corpo humano é constituído por inúmeras unidades de células e cada uma possui 46 cromossomos, sendo 50%, ou seja, 23, herdados do pai (espermatozoide), e outros 23, da mãe (óvulo), no momento da concepção, quando o espermatozoide e o óvulo se unem, haverá no total, a quantidade de 46 cromossomos em cada célula, 23 do pai e 23 da mãe (PUESCHEL, 1993).

Voivodic (2007) pontua que a Trissomia está diretamente relacionada a um cromossomo a mais, ou seja, ao invés da presença total de 46 cromossomos nas células, são 47. Na incidência de um cromossomo a mais, ocorre uma anomalia, um acidente genético ligado ao cromossomo 21, daí o termo Trissomia 21.

A Síndrome de Down pode ser causada de três maneiras diferentes: trissomia simples, translocação e mosaïcismo. Na trissomia simples, o terceiro cromossomo extra ocorre no par 21; na translocação, diferentemente da trissomia simples, o cromossomo adicional está ligado ou transcolado a outro cromossomo; no mosaïcismo, de acordo com o indivíduo apresenta algumas células normais, com 46 cromossomos e outras células com 47 cromossomos, conforme Voivodic (2007).

Amaral e Piccolo (2019) afirmam que a Síndrome de Down é a anormalidade cromossômica mais comum encontrada no ser humano, e estima-se que esteja presente em cerca

¹⁴⁴ O que Faria e Finco (2011) defendem de educação pós-colonialista daquilo que está posto como inventividade e diferença, como a necessidade de problematizar formas de colonialismo, entre elas, a educação da criança pequena. Segundo as autoras as teorias pós-colonialistas contribuem para os estudos das crianças e culturas infantis dando visibilidade às crianças como protagonista em uma sociedade autocêntrica, além de romper discursos postos como verdades irrefutáveis sobre a infância.

de 1% de todos os nascimentos, “mas, segundo estudos citogenéticos, pode ser encontrada em 20% dos abortos espontâneos” (AMARAL E PICCOLO, 2019, p. 12).

Pueschel (1993) aponta que a aparência, tal como as funções do corpo humano, é determinada com grande incidência pelos genes. Nesse sentido, de acordo com o autor, as características físicas da criança Down são formadas pelas influências e características do material genético, assim, além de herdar característica do pai e da mãe, a criança herda características do cromossomo extra que lhes dão aparência peculiar exercendo influências e características comuns de pessoas com a síndrome.

Neste Dossiê, optou-se por mencionar somente algumas das características mais comuns destacadas autores¹⁴⁵, sem o intuito de esgotar todas elas como, déficits, comprometimentos orgânicos, dentre outros. É comum o reconhecimento de pessoas Down, em virtude de traços presentes em sujeitos com anomalia genética e cromossômica. Alves (2011) descreve algumas características típicas da síndrome, como a:

Baixa estatura, o crânio apresenta braquicefalia (crânio mais largo que comprido), com o occipital achatado, o pavilhão das orelhas é pequeno e disfórmico, a face é achatada e arredondada, os olhos mostram fendas palpebrais e exibem Manchas de Brushfield ao redor da margem da íris, a boca é aberta, muitas das vezes mostrando a língua sulcada e saliente, alterações no alinhamento dos dentes, as mãos são curtas e largas, frequentemente com uma única prega palmar transversa, chamada de prega palmar simiesca, os pés mostram um amplo espaço entre o primeiro e o segundo dedo, músculos hipotônicos e articulações com flexibilidade exageradas, reflexo de Moro fraco, excesso de pele atrás do pescoço, displasia pélvica, tendência para luxação atlanto-axial, presente em mais de 20 das radiográficas em uma amostra estudada (ALVES, 2011, p. 23).

Frente a algumas características comuns da Síndrome de Down descritas acima, Amaral e Piccolo (2019) relembram:

Sabemos que esses fenótipos individuais variam entre indivíduos com síndrome de Down e que o comprometimento cognitivo e ambiental lhes tem marcado a vida, com prejuízos que limitam sua independência e afetam negativamente sua qualidade de vida (AMARAL; PICCOLO, 2019, p. 54).

Ainda segundo Alves (2011, p. 24), “todas estas características são semelhantes, não importando a que raça pertença a criança”. Ou seja, conforme o autor, independentemente da raça, da nacionalidade do indivíduo, os traços característicos são comuns e invariáveis. Na imagem a seguir, a criança Down, de camiseta preta, brinca com outras crianças de montar uma torre de lego:

¹⁴⁵ Alves (2011); Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Voivodic (2007).

Figura 4 - Criança Down brincando com outras crianças.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Como observado na Figura 4, a diferença ou as características, estereótipos relacionados à síndrome não foram observados, não sobressaíram no desafio de erguer uma torre de lego. Ao encaixar peças sobre peças, o desafio do equilíbrio, da atenção, da concentração, da interação, da brincadeira sobrepôs as diferenças das crianças. Pueschel (1993) frisa que nem todas as crianças Down apresentam todas as características descritas. Ainda segundo a perspectiva do autor, as características variam consideravelmente de criança para criança, algumas apresentam poucas ou somente algumas características típicas da síndrome; em outras crianças podem ser observadas inúmeras ou até mesmo todas as características descritas acima. O comportamento também apresenta significativas variantes. Na imagem a seguir, uma criança Down sendo criança, brincando de se esconder atrás da casinha:

Figura 5 - Criança Down brincando de esconde-esconde.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

A pesquisadora chegou perto e falou: “-*Achou!*” A criança prontamente respondeu ‘dando língua’. Por vezes, saiu correndo impulsivamente, lançou objetos ao chão, puxou o cabelo, cuspiu. Talvez estivesse pensando: “*quem é essa pessoa estranha que está me observando?*”. Foi possível inferir que a atitude da criança Down foi de curiosidade, ao se esconder para observar a pesquisadora atentamente pela janela da casinha, uma atitude única, nenhuma outra criança da turma observada demonstrou desejo de se aproximar tanto da pesquisadora que olhava, anotava e registrava fotos, uma criança singular.

Todavia, frente ao jeito de ser da criança Down referida, Voivodic (2007) sinaliza que a presença de características físicas de crianças Down pode ser notada desde o seu nascimento e o mesmo não ocorre com seu comportamento, personalidade. Mas no que se refere ao desenvolvimento, é evidentemente diferente em comparação de uma pessoa sem a síndrome. Conforme a autora, as habilidades motoras de uma criança Down apresentam atraso, em que marcos como sentar, ficar em pé e andar ocorrerão normalmente mais tarde, se comparado a uma criança sem a síndrome.

Voivodic (2007) aponta que, normalmente, desde o nascimento, as crianças Down se desenvolvem com um ritmo mais lento do que outras crianças sem. O contato visual, de fixação do olhar, começa mais tarde e a linguagem é uma das áreas com maiores atrasos. A autora pontua que, embora as dificuldades e atrasos na linguagem seja comum na maioria de crianças com a síndrome, as habilidades comunicativas são variadas. Outro aspecto destacado pela autora é o déficit de atenção como uma característica. No que tange ao aspecto cognitivo, a

deficiência mental é considerada uma característica comum nas crianças Down, conforme destaca a autora referida:

É evidente que devido as suas características específicas, oriundas de sua deficiência as crianças com SD necessitam de uma ação educativa adequada para atender suas necessidades educativas especiais. Não há como implementar processos de inclusão que visem de fato a uma escolarização de qualidade, sem levar em conta as características da criança com deficiência (VOIVODIC, 2007, p. 18).

Amaral e Piccolo (2019) também reforçam a Deficiência Intelectual como característica frequente e associada a Síndrome de Down: “a síndrome de Down tem sido associada com deficiência intelectual na literatura científica há mais de 150 anos e tem sido pesquisada por estudiosos do desenvolvimento humano ao longo de décadas” (AMARAL; PICCOLO, 2019, p. 53). A Deficiência Intelectual:

Refere-se à limitação da funcionalidade. Caracteriza-se pelo funcionamento intelectual abaixo da média. Inicialmente, a definição de DM¹⁴⁶ era baseada dando ênfase somente aos resultados de testes de inteligência ou QI, em vez das habilidades funcionais no seu ambiente natural, como se considera hoje em dia (SCHWARTZMAN, 2003, p. 178).

De acordo com o autor, em razão de outros tempos em processar informações no processo de aprendizagem, “isto afetaria todas as capacidades: autonomia, linguagem, interação social, motricidade etc., em maior ou menor grau” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 245).

Saber dessa discussão implica compreender muitos aspectos que podem ser identificadores de crianças Down, mas mais que isso, auxiliam professores e professoras que lidam com crianças pequenas na Educação Infantil a pensarem suas práticas docentes considerando a multiplicidade de crianças que recebem em suas salas de referência.

Diante disso, Sasaki (2005) acrescenta que o conceito de deficiência não pode ser confundido com o conceito de incapacidade, pois este denota estado inferior e negativo, condição de desvantagem, relacionados a fatores ambientais, como barreiras impostas a pessoas com deficiência por meio de fatores que não constituem barreiras para quem não tem deficiência.

Na Figura 6, a seguir, a criança Down, em pé, ao lado da professora ajuda na hora da rotina entregando as placas com nomes das crianças. Logo, uma criança capaz de participar ativamente no interior das práticas docentes foi possível observar na imagem.

¹⁴⁶ Como mencionado anteriormente, atualmente não se usa mais o vocábulo Deficiência Mental, mas Deficiência Intelectual.

Figura 6 - Criança Down participando.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Como na imagem acima, urge romper com a ideia de deficiência associada à inferioridade, incapacidade ou limitação. Para que, quando as crianças com deficiência, ou qualquer especificidade do público alvo da Educação Especial, ou mesmo frente a características individuais, tenham o direito a uma educação inclusiva de qualidade, com vistas a sua autonomia e com respeito, reconhecendo e respeitando as diferenças, e sobretudo os tempos de aprendizagem, sem com isso excluir o outro¹⁴⁷, o diferente.

Neste módulo foi possível observar na revisão da leitura a comparação de crianças sem a síndrome, padrões abaixo da média, como se houvesse um padrão esperado a ser seguido. E foi apontando para determinismos, padrões, perfis, comportamento e aprendizados esperados que se desdobrou o próximo módulo, no sentido de reconhecer as características comuns, como as descritas anteriormente, sem com isso determinar ou mensurar aprendizagens no interior das práticas docentes.

¹⁴⁷ Skliar (2003).

MÓDULO 2: O LUGAR DA CRIANÇA DOWN DE PROTAGONISTA NAS PRÁTICAS DOCENTES

Considerando que o sistema de Educação Especial brasileiro, se erigiu reflexo, dentre outros, de desdobramentos de ações internacionais, atualmente, sob o paradigma de *educação para todos*¹⁴⁸, garantiu o direito à educação desde a Educação Infantil, com meios de acesso e de permanência na educação.

O processo de valorização da criança e a construção da concepção da infância também foi fruto de desdobramentos mais amplos¹⁴⁹. Atualmente, a criança tem um lugar¹⁵⁰ importante no contexto social e político brasileiro: lugar de sujeito de direitos, lugar de participação, lugar de protagonismo e um *entre-lugar*, como essa criança é concebida pelo professor e pela professora no contexto das práticas docentes.

Nesse sentido, relacionando as garantias legais e os documentos públicos que se voltaram para a primeira etapa da Educação Básica nacional e do Distrito Federal, o objetivo deste módulo é fomentar a qualidade da educação com orientações de como atuar nas práticas docentes contribuindo para o lugar de protagonista da criança Down ancorados na Sociologia da Infância e na *Pedagogia da Diferença*.

Como dito anteriormente, este não configura como um manual ou parâmetro ideal de práticas docentes, mas como ação orientadora frente à pequena infância plural, atendendo, dentre outros, ao contexto e aos dados empíricos da pesquisa “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, base deste Dossiê.

As seções orientadores deste módulo foram duas: *Atuação nas práticas docentes*, onde abordo a atuação do professor e da professora em práticas docentes numa perspectiva da educação inclusiva e de qualidade, que parte de um ambiente favorecedor das potencialidades e, sobretudo, do respeito aos próprios tempos de aprendizagem de cada criança, alertando o

¹⁴⁸ Mantoan (2015) acerca do paradigma *educação para todos* ao abordar a perspectiva legal da inclusão escolar brasileira, aponta o direito de todos a educação assegurado com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O texto constitucional elege ainda como princípios do ensino, a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola.

¹⁴⁹ Ariès (1986); Heywood (2004); Kishimoto (1990); Nascimento (2011); Voltarelli (2023), dentre outros.

¹⁵⁰ Agostinho (2018); Cerisara (2004); Sarmiento (2003), dentre outros autores. A citação destes três autores referidos justifica-se por abordarem explicitamente acerca do lugar da criança, mas outros autores que se dedicaram aos estudos sociais da infância tanto os escolhidos para compor esta dissertação, como outros não citados, coadunam que as crianças além desses lugares referidos, são atores sociais e produtores de cultura.

professor e a professora acerca do dinamismo para não cair em diferenciações e Adequações Curriculares que não incluem, quando o objetivo é incluir; e *Uma pedagogia da infância e da diferença*, onde destaco o novo paradigma que se almeja, de uma Educação Infantil inclusiva voltada para o reconhecimento e valorização da diferença, do protagonismo e da escuta de cada criança, livre de determinismos.

2.1 Atuação nas práticas docentes

A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos iguais para todos. A ambivalência dessa situação assemelha-se a andar no fio na navalha. Exige um equilíbrio dinâmico para que possam atender por completo ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluam nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar de cada aluno (MANTOAN, 2015, p. 83).

Frente à citação que dá abertura a este módulo, a inclusão escolar é complexa, dinâmica e desafiadora, principalmente ao considerar a criança real, uma criança que existe concretamente nas salas de referências, cada uma diferente uma das outras, únicas, singulares, que não se repetem; cada uma com suas especificidades, características físicas, contexto culturais, familiares, em instituições escolares e professores e professoras reais; cada um com uma formação distinta, maneiras ímpares de conceber a criança, a infância e a inclusão escolar. Mantoan (2015) aponta algumas ações necessárias para concretizar a inclusão e alcançar o propósito da *educação para todos*, uma educação de qualidade sem exclusões e exceções, como: recriar o modelo educativo, reorganização pedagógica; garantia de tempo e liberdade para a criança aprender; e formação, aperfeiçoamento e valorização do professor e da professora.

Amaral e Piccolo (2019), neste mesmo sentido, acrescentam fatores que transitam no cotidiano escolar favorecedor das práticas docentes e da inclusão escolar de crianças Down, como a afetividade, a interação social e as mediações na aprendizagem. “O primeiro desafio que se faz necessário esclarecer aos professores, [...] é que um ambiente enriquecedor e uma mediação desafiadora ajuda no desenvolvimento” (AMARAL E PICCOLO, 2019, p. 117).

A Adequação Curricular é orientada em documentos¹⁵¹ nacionais e para o sistema de ensino do Distrito Federal com o propósito de assegurar o acesso, a permanência e

¹⁵¹ A Adequação Curricular encontra-se respaldada em documentos nacionais como: Parecer n. 02 do CNE (BRASIL, 2001b) e locais, no Distrito Federal, no documento Orientação Pedagógica - Educação Especial (OPEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010).

prosseguinto com qualidade ao ensino. Mas, funciona como mecanismos e estratégias: “tradicionalmente utilizado para lidar com a diferença nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagens de idade/série escolar” (MANTOAN, 2015, p. 65).

Na imagem a seguir, a criança Down, segura um vidro de cola branca, realizando atividade sob orientação da professora. Na mesa, atividades diferenciadas para atender às peculiaridades e interesses das crianças plurais da turma observada: a criança Down preferiu fazer atividade de completar o nome com colagem das letras, a criança ao lado escolheu escrever o próprio nome com o uso de lápis, e a outra criança com Necessidades Educacionais Especiais, do lado direito da professora, escolheu desenhar o seu nome em uma folha de papel, como visto na imagem:

Figura 7 - Criança Down realizando atividade de colagem.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na Figura 7, foi possível perceber o envolvimento da criança Down e o esforço próprio em conseguir executar a atividade. A professora, observa o protagonismo. Nesse ínterim, o desafio é considerar as diferenças de cada criança em processos educacionais para todos, que exige que o professor e a professora estejam atentos às práticas docentes ao diferenciar, em uma sociedade em que supervaloriza conteúdos, padrões esperados, e que concebe a instituição escolar como lugar de aprendizagem racional e preparação para o futuro (MANTOAN, 2006; 2015).

De acordo com a autora referida, para uma educação e práticas docentes na perspectiva da educação inclusiva e de qualidade, deve predominar a experimentação, a descoberta, a

coautoria do conhecimento, em um ambiente favorecedor das potencialidades de cada criança, de seus interesses e de tempos próprios de aprendizagem. Ensinar a todas as crianças sem discriminação, é o desafio, sem práticas diferenciadas pra quem tem outros tempos de aprendizagem, como as crianças com deficiência, se ajustando aos novos parâmetros da ação educativa. Na Figura 8, a seguir, o percurso desenhado no chão desafiou e convidou a brincadeira, a criança Down de costas e a professora coadjuvante incentiva:

Figura 8 - Criança Down brincando pelos percursos de brincadeiras.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Diante da observação da figura, ensinar a turma toda sem exceção e sem exclusão parte do seguinte pressuposto: “Parte do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades” (MANTOAN, 2015, p. 71).

Nesse sentido, as características da Síndrome de Down ou outras especificidades são reconhecidas, mas não restringem o processo de ensino nem as práticas docentes. Ensinar sem diferenciar com base na deficiência pressupõe o abandono do ensino tradicional de transmissão, e a adoção de uma pedagogia ativa, integradora e dialógica, contrapondo visão unilateral, individualizada e hierárquica. Ensinar a turma toda, sem exceção, sem diferenciação para crianças Down, ou público alvo da Educação Especial, a diferenciação é feita pela criança e não pelo professor ou pela professora. “Esta inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda sem sobrecarregar inutilmente o professor, que por vezes é obrigado a criar e selecionar atividades e a acompanhar grupos diferentes de alunos a fim de igualar o aprendizado da turma” (MANTOAN, 2015, p. 72).

Conforme Mantoan (2015), essa inversão demanda do professor e da professora o compromisso de atualização e estudo, deixar de repetir e transmitir o conhecimento de maneira simplista, dar abertura a diferentes ângulos, amplitudes e perspectivas para a crianças. As atividades apresentadas são diversificadas e estas são escolhidas pelas crianças, o professor acompanha o desenvolvimento, atende as demandas salientadas pelas crianças. A sala de referência tornar-se assim um lugar de pesquisa, experimentação, de comunicação e partilhamentos.

Amaral e Piccolo (2019) reforçam que não bastam atitudes isoladas de um ou outro professor ou professora, ou de uma instituição escolar, mas a implantação de mudanças que respondam as questões e as demandas educacionais cotidianas, que envolvem questões mais amplas como formação docente e políticas públicas.

Na imagem a seguir, a disposição e organização das crianças e a posição da professora em sala de referência: um grande grupo e a professora mediando em posição facilitadora, entre as crianças com Necessidades Educacionais Especiais, uma do seu lado direito e outra do lado esquerdo e ao mesmo tempo poder atender e supervisionar todas as outras crianças:

Figura 9 - Crianças em grupo e a professora orientando a atividade para todos.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na Figura 9, após brincarem no parque e voltarem para a sala de referência, a professora faz uma atividade e orienta a todos. A criança Down, ao lado esquerdo, aparentemente olha e segue atenta aos comandos da professora, demonstrando interesse e envolvimento.

Nesse sentido, Mantoan (2015) explicita que para atender às especificidades das crianças plurais, as atividades precisam ser desafiadoras, e a criança pode optar por desenvolver

em grupo ou sozinho. Logo, a possibilidade de ensinar a turma toda depende de uma prática pedagógica mais ampla, como reestruturação inclusive do Projeto Político Pedagógico para os novos parâmetros da ação educativa.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõe a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2015, p. 79).

Muitos professores esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas, a exercer práticas docentes eficazes para com as crianças com deficiências, ou que tenham dificuldades de aprendizagem, “anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinido as suas salas de aulas, garantindo a solução de problemas” (MANTOAN, 2015, p. 79). Muitos acreditam sobretudo na conceitualização da Síndrome de Down¹⁵², a etiologia, os prognósticos da Síndrome de Down, métodos e técnicas infalíveis.

O segundo desafio é a questão da formação de professores e sua capacitação para atuar [...] diante das necessidades da criança com síndrome de Down. Pesquisadores e estudiosos argumentam que é quase impossível desenvolver, na formação inicial do professor, um conhecimento abrangente [...] para as diferentes patologias (AMARAL E PICCOLO, 2019, p. 119).

Considerando que a inclusão está posta, e a inclusão escolar prescinde de formação continuada dos professores. Como mencionado anteriormente, Amaral e Piccolo (2019) apontam ainda a importância da apropriação dos conhecimentos em relação às características da Síndrome de Down como favorecedora da aprendizagem e do sucesso da inclusão escolar: “A criança com Síndrome de Down precisa ter seu tempo respeitado para realizar tarefas. [...] Respeitar o ritmo necessário de aprendizagem da criança é imprescindível para auxiliar sua construção de conhecimento” (AMARAL E PICCOLO, 2019, p. 110).

Mas, voltando ao questionamento basilar deste Dossiê: como atuar nas práticas docentes sem cair em diferenciações que excluem e contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente? Não há uma resposta pronta e definida, uma vez que atuar com práticas docentes inclusivas implica ressignificar as práticas docentes, a instituição escolar, a educação do contexto excludente, diferenciados somente para uns. Na Figura 10, a seguir, é possível

¹⁵² Embora alguns autores como Nozi e Vitaliano (2012) e Amaral e Piccolo (2019) reconheçam a importância de conhecimentos específicos sobre as Necessidades Educacionais Especiais, inclusive que abordam a especificidade da Síndrome de Down, Mantoan (2015) alerta a necessidade de rever processos formativos existentes frente a inexistentes métodos e técnicas capazes de atender a todos diante da complexidade da educação inclusiva.

visualizar uma criança Down com supervisão da professora fazendo uma pintura para uma exposição,¹⁵³ que iria acontecer nos próximos dias na unidade escolar:

Figura 10 - Criança Down e professora em atividade individual.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na imagem 10, a criança Down, além das atividades coletivas, também participou atividades individuais, como as outras crianças. Esse momento registra não somente uma professora com uma criança Down (como fez com outras crianças na sala), mas também permite indicar que nesse gesto de compartilhar com a criança de uma atividade, uma de frente a outra, sentadas em uma carteira proporcional à estatura infantil, trocando traços, cores e olhares, é também uma demonstração de que a interação com esse sujeito – a criança – é o que importa, principalmente no quesito de experiências com a linguagem artística, no caso, uma pintura para a exposição.

Durante a observação da pintura colaborativa de um ônibus, como na imagem referida, foi possível inferir que a professora, intencionalmente, planejou uma dinâmica em que todas as crianças da turma se envolvessem na atividade proposta. Depois da criança Down, outras crianças foram convidadas a sentar e a continuar a pintura, e juntos, gradativamente, foram concluindo a pintura e montando as peças que seriam expostas para a comunidade escolar: ônibus, metrô, carros, trem, dentre outros. Além das maquetes de meios de transporte, foi confeccionado um mural, registrado na Figura 1 deste Dossiê. Com um olhar avaliativo, acerca dessa atividade, da Figura 10, cores, formas, tamanhos, dimensões, textura, sons, atenção,

¹⁵³ A exposição que iria acontecer era sobre meios de transporte, conforme ilustrou a imagem 2 anteriormente.

concentração, esperar a vez, coordenação motora, dentre indescritíveis vivências, valores e conceitos culturais foram experienciados pelas crianças, sem diferenciação, pela diferença, de cada criança.

Dessa forma, atenta-se para o que Schoroeder (2012, p. 79) indica ao expressar que, “de modo geral, é possível afirmar que toda linguagem é antes de qualquer outra coisa uma forma de comunicação e de interação com o outro”. A professora e a crianças estão em interação não somente na imagem captada como na observação da ação praticada, realizada pela pesquisadora na hora desse registro. Todavia, não podemos esquecer que:

É bem verdade que ela [a arte em sala] é também expressão individual, é um modo de dar forma a sentimentos e sensações próprios. Entretanto, essa individualidade também nem sempre é respeitada, visto que um procedimento bastante comum nas classes de Educação Infantil ainda é fornecer um desenho pronto para que seja colorido segundo as cores indicadas pela professora (com sanções para os que desobedecem). Ou então obrigar que todas as crianças cantem uma música reproduzindo os mesmos gestos criados pela professora. Pergunto: qual o espaço para a individualidade numa atividade em que a criança se limita a cumprir ordens? (SCHROEDER, 2012, p. 79).

A pergunta realizada ao final do trecho anterior pode aqui ser considerada como uma reflexão a ser feita por toda professora e todo professor que se utiliza das diversas linguagens para proporcionar experiências diversificadas para as crianças, incluindo as crianças Down.

Nesse sentido, documentos normativos e orientadores¹⁵⁴ para a primeira etapa da Educação Básica propõem, dentre outras, a imersão nas múltiplas linguagens¹⁵⁵, assim como diferentes gêneros e maneiras de expressão, interação com a linguagem escrita e oral, recriação de contextos significativos, confiança, participação, curiosidade, interação, preservação do meio ambiente, práticas e conhecimentos da biodiversidade, das manifestações culturais brasileiras, acesso e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

¹⁵⁴ Brasil (2010); Brasil (2018). Tais documentos e outros citados, foram frutos de ações mais amplas. Ressalta-se que este Dossiê, e a dissertação que deu base a este material, teve o intuito de abordar alguns destes documentos que circulam atualmente de cunho normativo e orientação para os sistemas de ensino e para as práticas docentes, nacional e local, para o Distrito Federal, sem a intenção esgotar todos eles.

¹⁵⁵ Pattuzzo e Gonçalves (2019) apontam que as cores, formas, desenhos, imagens, sons estão presentes nas vidas das crianças desde o nascimento, e na vida escolar não é diferente. A crianças utilizam diferentes linguagens para se expressarem, ao cantar, ao colori, ao brincar ao se movimentar e ao aprender coisas novas com seus pares e professores. Logo, urge que a criança tenha possibilidades de se manifestar utilizando suas linguagens no interior das práticas docentes pois lhes proporcionam aprendizagens significativas e desenvolvimento. Os autores alertam que nem sempre as linguagens das crianças foram compreendidas, e que existem ocasiões em que há a presença de resistência a essas expressões.

2.2 Uma pedagogia da infância e da diferença

Pensemos em uma escola infantil como um organismo vivo integral, como um lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças. Pensemos na escola como um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo. Certamente, temos de ajustar o nosso sistema de tempos em tempos enquanto o organismo segue a sua vida, assim como os navios precisam reparar suas velas ao mesmo tempo em que seguem sua rota no mar. Também tem sido importante para nós que o nosso sistema escolar vivo se expanda na direção do mundo das famílias, com o seu direito de conhecer e participar. Depois, ele expande-se para a cidade, com a sua vida própria, seus padrões de desenvolvimento, suas instituições, conforme pedimos que a cidade adote as crianças como portadores e beneficiários de direitos específicos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 69).

A epígrafe acima destaca uma das duas vertentes que contribuiu para os novos paradigmas de infância, tecida por Nascimento (2011), a Pedagogia da Escuta de Reggio Emilia. Essa citação é fruto de uma entrevista feita pela pesquisadora italiana Lella Gandini com Loris Malaguzzi, fundador do sistema público de Educação Infantil em Reggio Emilia, na Itália, que tem sido debatido e servido de fonte de experiência para outros países quanto a sua abordagem¹⁵⁶. No trecho em destaque, o pedagogo italiano trata dos princípios básicos para se pensar a organização e as escolhas educacionais feitas em Reggio Emilia. No cotejamento com o presente estudo, o trecho permite pensar que a escola para as crianças pequenas, seja no Brasil ou na Itália, respeitando seus contextos diversos, pode ser vista pela metáfora do organismo vivo ou de um transporte como o navio, em movimento, que tome as relações entre todos os envolvidos, incluindo a família e a sociedade no geral, tendo como prioridade a efetivação dos direitos de todas as crianças.

Na Figura 11, que segue a seguir, as crianças durante os percursos e deslocamentos para realização de diferentes atividades brincaram, cantaram música e fizeram gestos incentivadas e orientadas pela professora:

¹⁵⁶ Aqui segue-se o evidenciado por Bujes (2008), de que os mentores e especialistas pela iniciativa de Reggio se recusam em apontar como um modelo a ser seguido, mas preferem utilizar o termo abordagem, para se referir ao projeto de Educação Infantil cunhado na região italiana.

Figura 11 - Crianças se deslocando em fila brincando durante o percurso.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na imagem, o brincar e o interagir são registrados como realmente devem ser em uma instituição de Educação Infantil: como ação cotidiana. Atualmente, a criança pequena de 0 (zero) a 5 (cinco) anos da primeira etapa da Educação Básica, conta com um aparato legal¹⁵⁷ e um sistema de educação que lhes asseguram em ambientes de educar e cuidar, o brincar e o interagir. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)¹⁵⁸ considera a vinculação indissociável entre educar e cuidar e os eixos estruturantes da Educação Infantil: interação e brincadeira, articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2010).

O documento supra referido, destaca os 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, e os 5 (cinco) campos de experiências: O eu e o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Além disso, o sistema de ensino do Distrito Federal, para a rede pública de ensino da Educação Infantil, além das orientações nacionais, conta com Currículo em Movimento da

¹⁵⁷ Basicamente na Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 1996, (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), dentre outros.

¹⁵⁸ Constitui um documento normativo, uma referência para a formulação de currículos e de propostas pedagógicas e orientam as práticas docentes, em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação, (BRASIL, 2014). O documento fundamentado na (LDB), Lei n. 9.394 de 1996, e orientado pelos princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), os princípios éticos, políticos e estéticos, integra o conjunto normativo da política nacional de educação voltados para a criança pequena.

Educação Básica – Pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014b), o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil 2014, (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e o atual Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), com o objetivo de atender as especificidades regionais local.

Na imagem a seguir, durante a acolhida coletiva, todas as crianças dançaram e se divertiram diariamente:

Figura 12 - Criança Down na acolhida dançando.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na Figura 12, a criança Down, segurando mão e ao lado da professora, que incentivou sua participação e protagonismo. Na imagem referida, o envolvimento da professora chama a atenção na cena, atendendo as orientações para a primeira etapa da Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva. Atualmente, as crianças, no bojo do sistema de educação inclusiva, contam com a perspectiva legal da inclusão nacional e local¹⁵⁹.

Diante disso, como visto no módulo anterior e neste, mesmo diante de avanços e conquistas importantes no campo da Educação Especial, Mantoan (2015) reconhece que a escola se democratizou; abriu-se para novos grupos sociais, tornando sempre necessário questionar, repensar o modelo de ensino de sistemas escolares marcados por divisão de alunos

¹⁵⁹ Com documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008), e no Distrito Federal Orientação Pedagógica - Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010).

como normais, anormais, modalidades de ensino especial e regular, professores especialistas determinados áreas, saberes, matérias e assuntos específicos.

Além disso, embora estudos apontam para a formação inicial insuficiente¹⁶⁰ do professor para enfrentar os desafios da inclusão escolar, já passados mais de 30 (trinta) anos da construção e consolidação do sistema inclusivo brasileiro, é um consenso nos estudos da importância da formação continuada¹⁶¹ e em serviço¹⁶².

Diante disso, as práticas docentes na perspectiva da inclusão escolar implicam reviravoltas, mudanças¹⁶³, extinção de categorizações, sendo urgente um novo paradigma de inclusão, de uma educação voltada para o reconhecimento e valorização da diferença, livre de preconceitos (MANTOAN, 2015).

Mas eles são apenas pessoas com Síndrome de Down, talvez a deficiência mental associada a alterações cromossômicas mais frequente do planeta, entre bebês nascidos vivos. Atinge todas as raças e continentes, não importando sua localização geográfica, renda *per capita*, condições de higiene ou nutrição. [...] crianças brasileiras que enfrentam uma dupla dificuldade: os problemas específicos dessa anomalia e aqueles criados por uma sociedade mal informada e preconceituosa como a nossa (WERNECK, 1993, p. 23).

Frente a discursos, legislações no campo da infância e ações afirmativas de inclusão, Skliar (2003) tece acerca da *Pedagogia da Diferença* e alertam sobre ações normalizadoras que reverberam sobre os sujeitos público alvo da Educação Especial, relacionando com a ideia subjacente da construção de uma normalidade, fruto de contextos históricos e de invenções que reforçam:

Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismos, superdotados, paralisias, hemiplegias, atrasos, idiotismos, esquizofrenias, *surdezes* e cegueiras, síndromes, sintomas, quadros clínicos etc. [...] Egocêntrica normalidade cuja infame tentativa é a invenção do anormal (SKLIAR, 2003, p. 145).

¹⁶⁰ Baú (2014); Beyer (2003); Gatti (2010); Luiz (2011); Oliveira, Fonseca e Reis (2018); Veiga (2018); Vitaliano (2007).

¹⁶¹ LDB, Lei n. 9.394 de 1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001a); Resolução CNE/CP N° 2 de 2001 (BRASIL, 2001b); Decreto 6.094 de 2007, (BRASIL, 2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008); (BNC- Formação), (BRASIL, 2019).

¹⁶² Mantoan (2015).

¹⁶³ Embora esse Dossiê usa como fundamentação a Resolução n. 2 de 20 dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), urge destacar que o referido documento encontra-se questionado e solicitado sua revogação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2023).

Nesse sentido, considerando a reflexão da autora supracitada, coadunado com Skliar (2003), tece reflexões em relação ao outro, e aqui, pode-se problematizar e pensar na criança Down, ou em cada criança singular no interior das instituições educativas:

Foi e ainda é inventado [...] representado e institucionalmente governado em termos daquilo que se poderia chamar um outro deficiente, uma alteridade *deficiente*, ou então, um outro *anormal*, uma alteridade anormal. [...] Um outro cujo todo e cada uma de suas partes se tornaram objeto [...] de um sonho ou ideal [...] de perfectibilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro. [...] uma aprendizagem veloz, circular e consciente. E tudo isso pensado como um movimento cênico que representa o Paraíso. O Paraíso da normalidade. [...] numa invenção (SKLIAR, 2003 p. 152-153).

Coadunado com a citação acima, Skliar (2003) problematiza o outro, denominado de sujeitos com deficiência. Nesse sentido, a diferença de cada criança, não cabe em perfis predeterminados, categorias, identificação, rótulos, diferenciação entre crianças mais adiantadas ou mais atrasadas.

Na imagem a seguir, crianças e professora brincam de faz de conta, mostrando que todas podem e devem protagonizar no contexto da Educação Infantil, sem exceção:

Figura 13 - Criança Down em atividade de faz de conta.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Toda as crianças são únicas, heterogêneas e diferenciar para incluir é possível, e como exemplo, de diferenciar para incluir, Mantoan (2015) exemplifica: uma criança que faz uso de cadeira de rodas pode optar pelo lugar que deseja ocupar em sala de referência. Esta criança não pode ser colocada em uma posição à frente de todos, definido por especialista que decidiu o que seria melhor para ela. Assim, na diferenciação, foi resguardado o direito à igualdade, de

estudar juntamente com outras crianças, e a diferença com apoio de recurso e equipamentos, lhe facultando a liberdade em escolher onde deseja sentar, participar e aprender.

Mantoan (2015), aponta que urge questionamentos das próprias práticas, nos caminhos do conhecimento científico, legislação, conversa e trocas de experiências com grupos de estudos entre professores e professoras para compreensão dos desafios da inclusão escolar.

Figura 14 - Criança Down brincando de casinha com seus pares.



Fonte: Acervo de pesquisa. CEI-2, diário de observação (nov. 2022).

Na imagem 14, as crianças brincam com seus pares e, aparentemente, a criança Down, de camiseta preta, lidera a brincadeira, participando e sendo protagonista, à sua maneira, oferecendo um alimento que escolheu no armário, preparou em uma panela no fogão e, em seguida, compartilhando com um de seus pares. E é à sua maneira porque não existe um modo correto ou errado da criança, seja ela Down ou não, exercer seu protagonismo, por isso que entendemos que todas são plurais e têm ações reais, que muitas vezes escapam de sentido dentro de uma perspectiva adultocêntrica de observação e acompanhamento dos pequenos ao longo da primeira etapa.

Atentar-se para essa função ou condição da instituição educativa para os pequenos é observar as dinâmicas de formação de professoras e professores para a Educação Infantil, tendo como foco a constituição daquilo que estudos têm apontado como uma *Pedagogia da Infância*, que permite práticas pautadas pelas experiências com as diversas linguagens, no protagonismo e escuta atenta das crianças, que reverberam nas ações vivenciadas nas salas de referência onde as crianças permanecem grande parte do tempo na instituição.

Não podemos negar que nas duas últimas décadas houve um número expressivo de mudanças educacionais em prol de uma escola na perspectiva inclusiva, expressas nos parâmetros curriculares nacionais na legislação educacional, nos programas de formação docente e na própria educação especial – que de paralela, passou a ser suplementar e complementar ao ensino regular comum (COSTA; GOMES, 2019, p. 205).

Diante disso, a formação do professor passou por mudanças¹⁶⁴ e orientação para as práticas docentes. Houve um processo de transformação, mas frente a avanços e desafios, permeiam as práticas docentes, num movimento dinâmico, e um convite à mudança ressoa para atender aos novos paradgmas da pesepctiva da educação inclusiva, considando a crianças e seu lugar constituído social e politicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal intenção deste Dossiê, com a coletânea de conteúdos teóricos, com a revisitação a dissertação “Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)”, de autoria de Cristiane Ferreira Alves (2023), com considerações e retratos das práticas docentes da pesquisa *in loco*, foi reafirmar que as crianças Down, assim como todas as crianças, são sujeitos históricos e de direitos, e fortalecer reflexões sobre as relações das crianças plurais e as práticas docentes numa proposta de intervenção no contexto de pesquisa como espaço democrático de encontro e de troca de saberes com a inclusão irrestrita desde a infância.

Os desafios e as barreiras na efetivação de práticas docentes que englobam crianças plurais e a discussão neste Dossiê recai sobre a especificidade da Síndrome de Down, como qualquer criança, tendo em vista determinismos genéticos, padrões, perfis e aprendizagens esperadas, são reais.

Na pretensão de problematizar as práticas docentes, considerando que a educação tem uma importante relevância como fator de transformação social, uma educação atenta as diferenças, livre de preconceitos que atenda a todas as crianças, sobretudo as Downs que em razão de suas especificidades e características apresentam outros tempos de aprendizado.

Nesse sentido, no Módulo 1, reconheceu-se as normalizações culturais engendradas socialmente, que ditam uma norma social esperada socialmente sob o prisma determinismo genético, padrões, aprendizagem esperados para todas as crianças. Apresentou-se algumas

¹⁶⁴ Houve um processo de transformação com a implantação de uma legislação inclusiva, sobretudo referente a formação do professor com o público da Educação Especial, conforme Nonato e Costa (2018).

características comuns da Síndrome de Down e as necessidades de ação educativa de qualidade face às especificidades individuais e singulares dessas crianças.

No Módulo 2, problematizou-se como atuar nas práticas docentes, apontando que não há uma resposta pronta e definida, um manual, metodologias e técnicas específicas infalíveis a serem implementadas, mas orientações, que, aliadas à Sociologia da Infância e à *Pedagogia da Diferença* podem ser eficazes na promoção de práticas docentes e na inclusão irrestrita, em que a diferença é reconhecida, sem excluir pela própria diferença, valorizando, sobretudo o lugar de protagonista da criança no interior das práticas e seus tempos próprios de aprendizagem.

Frente a isso, o grande desafio nas práticas docentes para o professor e para a professora é não cair em armadilhas que levam a ações que excluem pela diferença, pela deficiência, exigindo do professor e da professora dinamismo nas diferenciações, flexibilizações e Adequação Curriculares orientadas legalmente, em documentos públicos.

Diante disso, emerge, frente ao conhecimento e a compreensão acerca da especificidade da Síndrome de Down, subsídios que podem auxiliar professores e professoras a pensarem e problematizarem suas práticas, levando em conta a criança real, com suas características peculiares, considerando a multiplicidade de crianças que recebe em suas salas de referências, no apelo a mudanças para atender aos novos paradigmas e à necessidade da perspectiva inclusiva irrestrita e para todos(as), sem cair em diferenciações ou estereotipificações que não incluem, quando o objetivo é incluir, e contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente.

A discussão vai permanecer aberta face às multifacetadas da inclusão escolar, os desafios da constituição das práticas docentes, formação do professor, políticas públicas e a criança plural, única e que ao se repete.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis - Revista do programa de pós-graduação em educação**, Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 154-166, jan/jun. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327027655_A_ESCUTA_DAS_CRIANCAS_E_A_DOCENCIA_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 01 de fev. 2023.

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

AMARAL, Lilian Pinto; PICCOLO, Vilma Lení Nista. **Aprendizagem para a criança com síndrome de Down: desafios do cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, mar. 2001, p. 160-173. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JuraciConceio/paradigmas-da-relao-da-sociedade-com-as-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 25 nov. 2022.

ARIÈS, Phlippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. – [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4227>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes e perspectivas de ação. **Revista do Centro de Educação**, cadernos: n. 22, p. 1-8, ed., 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032> . Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988**. Senado Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1.996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-20A14>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 dezembro 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emília. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 101-123, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GM8PnGnmgm8ZQGQPXw8b5jk/?lang=pt#>. Acesso em: 11 out. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **Manifesto fundador da Frente Revoga BNC-Formação defende a formação de professores 2023**. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/manifesto-frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cnecp-022019-e-012020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cnecp-022015-movimento-revoga-bnc-formacao-manifesto-da-frente-revoga-bnc-formacao-pela-retomada-da-res-022015/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. Tese (Doutorado) – Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. **Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, 2004. p. 7-16.

COSTA, Ademárcia Lopes; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Inclusão escolar: o ensinar e o aprender. **Revista Communitas**, v. 3, n. 5, p. 203-212, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2768>. Acesso em: 01 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil**, 2014. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil**, 2018. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica - Educação Especial**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

EDWARDS; Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da crianças: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. V. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 8 set. 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A Pré-Escola na República. **Pro-Posições**, Campinas/Unicamp, v. 3, p. 55-66, dez. 1990. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1692/3-artigo-kishimoto.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/119429>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202051/001106374.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. THOMA, Adriana da Silva. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4100/2690>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da Diversidade: Normalizar o outro e familiarizar o estranho. Anais, 27^a **reunião anual da Anped**, GT 15: Educação Especial, p. 1-16, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pedagogia-da-diversidade-normalizar-o-outro-e-familiarizar-o-estranho>. Acesso em: 08 mar. 2023.

- LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. **Experiência de professoras da educação infantil no processo escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2011. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-22012014-102952/publico/FLAVIAMENDONCAROSALUIZ.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Lília MA; EI-HANI, N Charbel; GUSMÃO, Fábio AF. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, n. 2, p. 96-99, jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- NASCIMENTO, Maria Leticia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-158, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- NONATO, Osvaldo Campos dos Santos; COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação de professores: uma visão inclusiva**. Anais V CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47469>. Acesso em: 01 dez 2022.
- NOZI, Gislaíne Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos (orgs). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.
- PATTUZZO, Yngrid Galimberti. GONÇALVES, Éllida dos Santos. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 04, ed. 08, v. 01, p. 53-71, ago. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/multiplas-linguagens>. Acesso em: 01 de fev. 2023.
- PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-22, 2003.

Disponível em:

<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr. 2005. Disponível em:

https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo_-_Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf.

Acesso em: 29 nov. 2022.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **LTP**, Campinas, v. 30, n. 58, p. 77-85, jan. 2012. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-09722012000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 maio 2023.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Francisco Fernando; ROCHA, Lorena Fernanda de Jesus; RODRIGUES, Maria de Jesus. **Síndrome de Down**: A inserção do Lúdico no seu desenvolvimento. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com Síndrome de Down**. 2018. Dissertação(Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4426/1/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20-%20Elaine%20Cristina.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 13, n. 3, set/dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down**. 6 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Curitiba, CRV: 2023.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças Sul Americanas nos estudos da infância. **Serviço Social Em Debate**, v. 3, n. 1, p. 175-193, 2021.

Disponível em:<https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496> Acesso em: 10 de fev. 2022.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**: um livro sobre pessoas com síndrome de Down. 2 ed. ver, e ampliada. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil (Brasília 2014-2022)

Pesquisador: CRISTIANE FERREIRA ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59861922.1.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.634.291

Apresentação do Projeto:

Introdução: “No Brasil, a preocupação com a universalização dos direitos das crianças podem ser vistos na promulgação da Constituição Federal de 1988, que instituiu a educação como direito da criança e dever do Estado, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconheceu a Educação Infantil como modalidade e primeira etapa da educação básica, período primordial para o desenvolvimento infantil. [...]” A Educação Infantil deve ter “como base as singularidades das crianças, considerando o compartilhamento de múltiplos conhecimentos e experiências entre professores e crianças e entre as crianças com seus pares, atentando-se para a condição de que a aprendizagem ocorre de diversas maneiras e que não é adequada a busca por resultados padronizados. É

possível apontar que a preocupação com a concepção de infância, a visibilidade da criança e as problemáticas associadas à educação da criança e da infância tem ganhado cada vez mais espaço nas agendas políticas [...]. A legislação proporcionou e aos sistemas de públicos de educação, nas últimas décadas, a oportunidade de assumirem o compromisso de transformar espaços de assistência em espaços educacionais, assim como de elaborar projetos pedagógicos contextualizados e significativos, ou seja, por força legal, poderiam ter desencadeado um processo de reorganização, com o objetivo de atender ao direito à educação de qualidade. [...] Diante de um consenso entre estudos da área que têm demonstrado a possibilidade de se pensar uma Pedagogia da Infância que trabalhe com as crianças nas creches e pré-escolas com a premissa do respeito às diferenças, as suas particularidades [...]. Esta pesquisa pretende contribuir para a construção da ampliação do entendimento do lugar das crianças com Síndrome de Down nas práticas pedagógicas quando adentram os espaços da pré-escola do Distrito Federal, levando em conta que, como qualquer criança, precisam ser consideradas em sua singularidade, em suas diferenças únicas, reais e concretas, onde o respeito e a diversidade precisam ser considerados como pressuposto, e a ação educativa deve caminhar no sentido a contribuir com o desenvolvimento integral de cada criança, levando em conta os aspectos como condições de acesso e de permanência, qualidade das atividades experienciadas nas práticas pedagógicas e formação docente”.

Metodologia. Serão realizadas “entrevistas semiestruturadas com dez professores de duas escolas de educação infantil situadas na cidade de xxxxxxxx¹⁶⁵, Brasília, Distrito Federal, sendo cinco entrevistas em uma escola e cinco na segunda escola, e observação livre e em campo da prática docente em contexto escolar realizadas com professores que atuam na Educação Infantil em classes com crianças com Síndrome de Down matriculadas na rede pública de ensino do Distrito Federal no ano de 2022, na região administrativa de xxxxxxxx, Brasília, Distrito Federal”. As escolas em que a pesquisa será realizada são o Centro de Educação Infantil 210 e o Centro de Educação Infantil 307, ambas de xxxxxxxx. “No que concerne aos participantes envolvidos nessa pesquisa, primeiramente foi feito um primeiro contato via e-mail com a Regional de Ensino de xxxxxxxx, com uma carta convite com a descrição do objetivo da pesquisa e o público alvo envolvido. A Regional de ensino fez o devido encaminhamento para as escolas escolhidas, onde será realizado o agendamento de visita para assinatura do termo de aceite de participação na

¹⁶⁵ Este documento foi editado com alteração de algumas palavras, no intuito de manter o anonimato do nome da Região Administrativa escolhida para realização da pesquisa de campo, com o uso da sequência de letras: ‘xxxxxxx’.

pesquisa junto a equipe gestora e os professores. O termo de aceite, foi feito seguindo as orientações do Comitê de Ética e irá abranger todos os envolvidos na pesquisa. O Recrutamento e a escolha dos docentes que irão participar da pesquisa serão realizados por livre desejo dos participantes e estes poderão ser escolhidos pela equipe de direção das escolas escolhidas. Cada docente receberá um nome fictício com o intuito de preservar a sua identidade e o sigilo das informações obtidas no momento de transcrição e análise dos dados”.

Cronograma. O início da coleta de dados está previsto para 19/09/2022 e o término da coleta de dados está previsto para 21/10/2022.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o projeto apresentado, o objetivo primário que se tem com a pesquisa é “compreender a organização docente diante das práticas realizadas com as crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil em instituições vinculadas à Regional de ensino de xxxxxxxxx, em Brasília, no Distrito Federal”.

Ainda de acordo com o projeto, os objetivos secundários são “1) Identificar a quantidade de crianças com Síndrome de Down matriculadas na Educação Infantil na rede pública de ensino do Distrito Federal e os documentos públicos que se voltam para a primeira etapa da Educação Básica. 2) Entender a formação inicial do professor por meio de levantamento de ementas de cursos de Pedagogia no Distrito Federal e os documentos, ações orientadoras para atuação na prática docente na perspectiva da educação inclusiva. 3) Analisar o que tem sido apontado como uma Pedagogia da Infância, como práticas pedagógicas específicas para a Educação Infantil, em estudos em plataformas científicas, em paralelo, mapeando as práticas atreladas ou não à Síndrome de Down. 4) Discorrer sobre a análise das práticas pedagógicas na Educação Infantil no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 5) Produção do produto técnico da pesquisa, que consiste na elaboração de um catálogo sobre as práticas pedagógicas inclusivas”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o projeto de pesquisa apresentado, “levando em conta que o risco envolve uma ampla concepção acerca do que seja risco, a referida pesquisa envolve questionário com perguntas abertas direcionados aos professores e observação do contexto escolar com crianças, como instrumentos de coleta de dados, e como toda ação humana, tem riscos. Destaca-se que diante do cronograma previsto, a coleta de dados será realizada de maneira presencial, em contexto escolar, ressalta-se o momento pandêmico vigente, portanto o

risco de contaminação pela Covid-19, mesmo com o uso de medidas de biossegurança, como o uso de máscara e distanciamento social. As questões éticas que envolvem uma pesquisa estão sendo consideradas. Os participantes deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), inclusive as crianças, que serão observadas juntamente com professores em contexto escolar da Educação Infantil, com orientação geral sobre a pesquisa, assim como a garantia do sigilo sobre identidades dos sujeitos participantes e da instituição de ensino, com o intuito de preservar a integridade física e a imagem pública dos participantes. Por se tratar de uma pesquisa que envolve crianças pequenas, o TCLE, será lido de maneira oral pela pesquisadora e feita uma explicação do que é um pesquisador, a função e o objetivo da pesquisa. Os pais ou responsáveis pelas crianças serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [...]. Existem outros riscos específicos desta pesquisa, a coleta de dados por meio do instrumento entrevista semiestruturada, com questionário com perguntas abertas realizadas aos professores, concernentes a natureza da técnica entrevista, tem risco de como aborrecimento ao responder questionários, o desconforto emocional por evocação de memórias relativas a trajetória profissional, o histórico e o percurso de formação profissional do professor, as experiências vivenciadas no contexto escolar enquanto profissional tanto com estudantes e familiares como por outros profissionais do contexto escolar, os desafios, as expectativas e emoções experienciadas no processo de inclusão escolar, alterações na autoestima provocadas pela satisfação ou insatisfação profissional. Além disso, existe riscos mais amplos referente a guarda de dados, comum a em pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo das informações e dados coletados, ainda que involuntária e não intencional que o participante está exposto ao participar da pesquisa”.

Sobre os benefícios da pesquisa, no projeto, afirma-se que “Em relação aos benefícios da pesquisa, como em toda pesquisa, espera-se trazer benefício à sociedade científica e institucional, sendo parte da conscientização da sociedade a respeito da natureza da importância da construção do conhecimento científico”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram fornecidos todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de uma resposta ao parecer consubstanciado CEP n.º 5.551.209 datado em 28 de julho de 2022.

1. Documento: Carta de Revisão Ética

1.1. Pendência: A pesquisadora deve refletir, avaliar, descrever e sugerir opções de mitigação aos riscos específicos associadas à pesquisa.

RESPOSTA: A pesquisadora apresentou nova Carta de Revisão Ética, contendo análise mais adequada dos riscos presentes na pesquisa sugerida. Essa análise foi atualizada no campo “Avaliação de Riscos e Benefícios”, deste formulário.

ANÁLISE: Pendência atendida.

2. Documento: Instrumento de pesquisa

2.1. O Instrumento de Pesquisa não havia sido enviado para a análise do CEP.

RESPOSTA: A pesquisadora enviou novo documento contendo as questões a serem realizadas nas entrevistas semiestruturadas, isto é, o Instrumento de Pesquisa. A avaliação de riscos realizada contempla satisfatoriamente os riscos potenciais na realização das entrevistas.

ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. Sugere-se, durante e após a realização da pesquisa, o envio dos respectivos Relatórios Parcial e Final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	carta_revisao_etica_v2.pdf	06/09/2022 14:51:39	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito
Outros	intrumento_v2.pdf	06/09/2022 14:50:10	ANDRE VON BORRIES LOPES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1963027.pdf	29/07/2022 14:27:16		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/07/2022 14:26:02	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	14/06/2022 15:21:58	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	08/06/2022 10:39:40	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	05_Termo_de_consentimento_livre.pdf	08/06/2022 10:38:38	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito
Outros	outros_Termo_de_autorizacao.pdf	08/06/2022 10:32:11	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito

Outros	03_Termo_de_aceite_institucional.	08/06/2022	CRISTIANE	Aceito
Outros	Pdf	10:30:16	FERREIRA ALVES	Aceito
Outros	outros_Termo_de_responsabilidade.pdf	08/06/2022 10:24:34	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito
Cronograma	06_Cronograma.pdf	08/06/2022 10:23:04	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito
Outros	04_Carta_de_revisao_etica.pdf	08/06/2022 10:20:28	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito
Outros	5_Curriculo_Lattes.pdf	08/06/2022 10:19:13	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito
Outros	02_Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	08/06/2022 10:03:58	CRISTIANE FERREIRA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado
 Necessita Apreciação da CONEP:
 Não

BRASILIA, 10 de
 Setembro de 2022

Assinado por:

**ANDRE VON
 BORRIES LOPES**

(Coordenador(a))

ANEXO 2 - Quantitativo de Crianças Down matriculadas.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO
FEDERAL
Unidade de
Informação e
Supervisão Diretoria de
Informações
Educativas

Despacho - SEE/SUPLAV/UNIS/DINFE Brasília-DF, 15 de julho de 2022.

À SUPLAV,

Em atenção ao Despacho SEE/GAB/OUVIDORIA (90661721), que faz referência ao Pedido de Acesso à Informação protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão eSIC - Protocolo nº 00080000333202218, qual seja (*ipsis litteris*):

"O número de crianças com Síndrome de Down matriculadas na Educação Infantil neste ano de 2022 em escolas vinculadas a Secretaria de Estado de Educação do DF, uma vez que o último Censo da Educação Básica do DF, os números de matrículas de crianças com deficiências estão abrangentes, (alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades) não especificando quantas com Síndrome de Down."

Ante o exposto, segue anexo a este processo o Relatório 91169733 com o quantitativo de estudantes com Síndrome de Down matriculadas na Educação Infantil neste ano de 2022.

Ressaltamos que a data referência da extração é 14/07/2021.

Ante o exposto, nos colocamos à disposição para dirimir eventuais dúvidas.

MATEUS MENESES Diretor de Informações Educativas



Documento assinado eletronicamente por **MATEUS MENESES SILVA VIEIRA - Matr.0243300-1, Diretor(a) de Informações Educativas**, em 15/07/2022, às 14:00, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser

conferida no site:

http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 verificador= 91169012 código CRC= EA62AD47.



GDF - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Unidade de
Informação e
Supervisão
Diretoria de
Informações
Educacionais

Gerência de Estudo e Tratamento das Informações e Estatísticas Educacionais

Quantitativo de Estudantes da Educação Infantil com Síndrome de Down I-EDUCAR 2022.

CRE	1º Período	2º Período	Não seriada - EI	Total Geral
CRE - Brazlândia	1	2		3
CRE - Ceilândia	6	8		14
CRE - Gama	5	3		8
CRE - Guará	1			1
CRE - Núcleo Bandeirante	1	1	1	3
CRE - Paranoá	2		1	3
CRE - Planaltina	3	2		5
CRE - Plano Piloto	7	3	1	11
CRE - Recanto das Emas	3	3	2	8
CRE - Samambaia	3	2		5
CRE - Santa Maria	1	1		2
CRE - São Sebastião	4	5	1	10
CRE - Sobradinho	4	5		9
CRE - Taguatinga	13	6		19
Total Geral	54	41	6	101

Fonte: i-Educar, extraído em 14/07/2022