

AVALIAÇÃO E INCLUSÃO NA PRÉ-ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS¹

EVALUATION AND INCLUSION IN PRESCHOOL: EXPERIENCES AND CONCEPTIONS ABOUT THE USE OF A CHILD MONITORING SYSTEM

Carla Cilene Baptista da SILVA²
Gabriela PORTUGAL³

RESUMO: este artigo tem por objetivo apresentar experiências e concepções de professoras de educação infantil sobre a utilização de um Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) enquanto método de avaliação de suas práticas educativas, dos processos de desenvolvimento das crianças e de suporte para inclusão escolar. O SAC propõe uma avaliação processual e contínua, atenta à experiência de cada criança, e visa promover as melhores respostas educativas a todas e a cada criança. Participaram da pesquisa cinco professoras de educação infantil de duas escolas públicas de uma cidade paulista que, ao longo de quatro meses, estudaram e utilizaram o SAC no contexto da sua prática pedagógica. As suas experiências e concepções foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Todas as participantes manifestaram satisfação em terem conhecido e utilizado o SAC e o consideraram um importante instrumento de avaliação. Nas falas, destacaram-se também a possibilidade de ouvir as crianças e a importância dada à sua iniciativa e autonomia nas atividades. Sobre a educação inclusiva, de modo geral, ficou evidenciado que o sistema pode ser uma ferramenta importante para auxiliar as professoras nos processos de inclusão. Quanto às reflexões sobre contextos, estratégias e práticas educativas, a maioria deu maior destaque para as dificuldades relacionadas à falta de tempo, espaço físico e recursos materiais. Também foram relatadas algumas contribuições que o uso do SAC trouxe às professoras nas suas práticas pedagógicas, especificamente com relação a melhoria de ofertas educativas promotoras de maior autonomia das crianças e de ações mais inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Avaliação. Educação Infantil.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present the experiences and conceptions of early childhood school teachers about the use of a Child Monitoring System (CMS) as a method to evaluate their educational practices, the processes of child development and support for school inclusion. The CMS proposes a process and continuous evaluation, monitoring the experience of each child, and aims to promote the best educational responses to each and every child. Five teachers from two public schools in a city in the state of São Paulo participated in the study, for four months, studying and using the CMS in the context of their pedagogical practice. Their experiences and conceptions were obtained through semi-structured interviews. All participants expressed satisfaction at experiencing and using the CMS and considered it an important evaluation tool. The speeches highlighted the possibility of listening to children and the importance given to their initiative and autonomy in the activities. Concerning inclusive education, in general, it was evidenced that the system can be an important tool to assist the teachers in the processes of inclusion. In respect to the reflections on educational contexts, strategies and practices, the majority gave greater prominence to the difficulties related to the lack of time, inadequate physical space and material resources. It was also reported some contributions that the use of the CMS brought to the teachers in their pedagogical practices, specifically in relation to improvements in the educational offer that promote greater autonomy for the children and more inclusive actions.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive Education. Evaluation. Early Childhood Education.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000300006>

Auxílio Financeiro: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Processo 2015/10039-7.

² Docente do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista. Santos, SP, Brasil. carlaci@gmail.com

³ Docente do Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, Aveiro, Portugal. gabriela.portugal@ua.pt

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando para garantir a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Apesar de relevantes críticas às propostas oficiais e contradições já apontadas por alguns estudiosos (MENDES, 2006, 2010; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009), é possível reconhecer o progresso da legislação brasileira e os esforços de professores e municípios (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; MATOS; MENDES 2015) em processos de construção de sistemas educacionais inclusivos.

O atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) assume como um de seus compromissos, o esforço contínuo de eliminação de desigualdades sociais, que são históricas no país, e reafirma a importância de garantir educação de qualidade para todos ao apresentar 20 metas a serem cumpridas na próxima década. Reconhecer todas as crianças como sujeitos de direitos, reafirmando que sua proteção deverá ser integral, a qual é de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, implica em um atendimento das crianças na educação infantil, em que o acolhimento e o cuidado devem ser preservados, em que o educar, bem como o brincar, devem ser incorporados como garantia da qualidade numa educação infantil que é inclusiva. Pensar que o desenvolvimento e a educação das crianças se dão, também, pelas relações e as formas como são estabelecidas, implica também em pensar o papel dos profissionais envolvidos nesses processos.

Acompanhar e estimular o processo de aprendizagem de todas as crianças, em particular as crianças que suscitam preocupação ao nível do seu desenvolvimento, envolve a mobilização de práticas de observação, avaliação e consequente diferenciação pedagógica. Neste processo, o Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC)⁴, proposto por Portugal e Laevers (2010), adota uma perspectiva experiencial da educação e configura-se como um instrumento relevante “[...] facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular, protagonizadas pelos educadores, como via para a diferenciação pedagógica e inclusão” (SANTOS et al., 2011, p.135). Assume-se educação inclusiva como aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas (PORTUGAL; LAEVERS, 2010).

Ciente que não há consenso na área, enquanto as políticas públicas falam de educação inclusiva, muitos estudiosos preferem o termo inclusão escolar, ambos serão utilizados e considerados tendo aqui a ideia fundamental de promover processos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças, independente de terem ou não algum diagnóstico, e sim que há necessidades educativas especiais, entendendo-a como Anjos (2015) afirma “[...] não como uma característica da pessoa, mas necessidade do coletivo que a deseja educada, que entende como fundamental (para todos) sua inclusão em relações sociais e educativas menos discriminatórias.” (p.109).

⁴ O SAC foi inspirado no Process-Oriented Child Monitoring System (POMS), desenvolvido por Ferre Laevers e colaboradores, no Centro de Educação Experiencial, Universidade de Leuven, Bélgica (Laevers et al., 1997), e estruturado no enquadramento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de Portugal.

Atendendo aos pressupostos de uma avaliação com base na abordagem experiencial em educação, procurou-se aqui conhecer a experiência e conceitualizações de educadoras de pré-escola sobre a utilização do SAC em seu cotidiano, tendo como enfoque a inclusão escolar, ou seja, o seu contributo para o desafio de responder adequadamente às necessidades de toda e qualquer criança no ambiente escolar.

1.1 ABORDAGEM EXPERIENCIAL NA AVALIAÇÃO

A designação experiencial aplica-se a um modelo de intervenção educativa centrado na criança, no qual o adulto tem como referência a vivência ou *experiência* interna de cada criança, lida em termos dos seus níveis de *implicação* e de *bem-estar emocional*, que são os indicadores processuais da qualidade do contexto educativo.

O *bem-estar emocional* é considerado um estado particular de sentimentos reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e detém um autoconceito positivo. As suas necessidades físicas, de segurança, de afeto, de reconhecimento ou de sentido de competência estarão satisfeitas. O *bem-estar emocional* pode ser visto como um pré-requisito para a *implicação* - se as crianças não se sentem à vontade no contexto, se não podem ser elas próprias e manter-se em contato com os seus sentimentos mais autênticos, dificilmente ocorrerá alta *implicação*. Como tal, importa prestar muita atenção ao clima de grupo, à promoção de relações positivas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, às condições para a livre expressão das emoções que a criança conhece (PORTUGAL; LAEVERS, 2010).

A *implicação* é definida “[...] como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio” (PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p.25). A *implicação* é determinada pela necessidade de exploração e de desenvolvimento, estando na base de aprendizagens significativas. Assim, pelo nível de *implicação* da criança é possível deduzir se esta está, ou não, a ativar os seus atuais e potenciais talentos, se está a agir em zona de desenvolvimento próximo (ZDP) (PORTUGAL, 2012).

Os conceitos *bem-estar emocional* e *implicação* foram operacionalizados através de escalas que identificam cinco níveis de *bem-estar emocional* e de *implicação*, num *continuum* desde o nível muito baixo (1) até um nível muito alto (5), requerendo no seu uso a mobilização da capacidade de observação e compreensão empática do vivido da criança, por parte do educador. Nesse processo, importa atender à presença de indicadores de *implicação* (ex. concentração, energia, satisfação, criatividade, persistência, precisão) e/ou de *bem-estar emocional* (ex. confiança, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria) expressos pela/s criança/s (LAEVERS, 2014; PORTUGAL; LAEVERS, 2010; PORTUGAL, 2012).

Nesta linha de pensamento, adotando uma visão experiencial da educação, a avaliação proposta pelo SAC, se baseia numa atitude do educador caracterizada por atenção, respeito e confiança na criança como melhor indicador do que é para si importante em termos de aprendizagens e desenvolvimento, e propõe um ciclo contínuo composto por três fases que se repetem ao longo do ano letivo de acordo com a necessidade do educador: (1) observação; (2) análise/reflexão e (3) intervenção. Neste processo, as variáveis processuais *implicação* e *bem-estar emocional* das crianças são os parâmetros que permitem ao educador continuamente aferir a

qualidade das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que oferece às crianças, individualizando e otimizando a intervenção na educação infantil. O SAC é organizado em fichas que permitem ao educador registrar as suas observações, análises, seus objetivos e estratégias, dirigidas quer ao grupo de crianças, quer a algumas crianças em particular que exigem uma maior atenção dadas as suas particularidades comportamentais e/ou desenvolvimentais.

Esse instrumento serve, assim, como um suporte aos profissionais da infância empenhados na promoção de contextos de inclusão escolar, numa resposta contingente à diversidade humana. Permite aos educadores identificar melhor as crianças que precisam de atenção diferenciada, e desenhar uma trajetória de iniciativas que podem conduzir à resolução dos problemas identificados e à maximização da qualidade das ações educativas (SANTOS et al., 2011; ANDRADE; SANTOS, 2012).

Neste enquadramento, um grupo de professoras de educação infantil foi convidado a estudar, discutir e utilizar o SAC de forma exploratória, no contexto das suas práticas educativas. No final do processo, procurou-se conhecer a experiência e concepções das professoras. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar experiências e concepções de professoras de educação infantil sobre a utilização de um Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) enquanto método de avaliação de suas práticas educativas, dos processos de desenvolvimento das crianças e de suporte para inclusão escolar.

2 MÉTODO

Participaram da pesquisa cinco professoras de duas escolas públicas de educação infantil de uma cidade do litoral paulista. Todas elas atenderam aos critérios de inclusão, que foram: trabalhar com crianças de três a cinco anos em uma escola da rede pública, ter tido experiência com alunos em processos de inclusão escolar, por ao menos um ano e ter assinado o termo de consentimento esclarecido⁵.

No Quadro 1 estão representados os dados acerca da formação profissional, tempo de atuação na educação infantil, tempo de atuação na escola atual, sala que é responsável e o número de crianças que compõe a sala em que atua.

Participantes	Formação	Pós-Grad (Lato Sensu)	Tempo na Educação Infantil	Tempo na Escola	Sala*	Número Crianças
P1	Pedagogia	Didática Orientação Supervisão	42	8	Jardim	20
P2	Magistério Psicologia	Psicologia Hospitalar Neuropsicologia	20	4	Pré	27
P3	Pedagogia Direito	Alfabetização e Letramento	12	4	Pré	27

⁵ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal de São Paulo, parecer número 951.892/2015.

Participantes	Formação	Pós-Grad (Lato Sensu)	Tempo na Educação Infantil	Tempo na Escola	Sala*	Número Crianças
P4	Pedagogia	Psicopedagogia Educação Inclusiva	22	9	Jardim	20
P5	Pedagogia	Administração Escolar	25	6	Maternal II	24

* Optou-se por manter a nomenclatura utilizada no município onde foi realizada a pesquisa, que organiza a Educação Infantil de zero a seis anos em níveis, de acordo com as seguintes denominações: Berçário I, II, Maternal I e II, Jardim e Pré (SANTOS, 2014).

Quadro 1 - Caracterização das participantes.

Fonte: elaboração própria.

Todas as professoras entrevistadas possuíam formação de nível superior. Apenas uma não possuía formação em pedagogia, sendo formada no magistério, antigo curso de ensino médio que capacitava para lecionar na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, entretanto, tinha formação em psicologia. Todas as participantes possuíam pós-graduação lato sensu, sendo uma com especialização na área da psicologia e as demais na educação.

A média do tempo de atuação das participantes na educação infantil era de aproximadamente 24,2 anos, sendo que a professora com menos tempo de experiência contava com 12 anos de trabalho na área e a com mais experiência, trabalhava em pré-escola há 42 anos.

A média de crianças por sala era de 23,6. Todas as participantes já haviam tido experiências com inclusão escolar de crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. No período da pesquisa, havia um menino com Transtorno Global do Desenvolvimento na sala do Maternal e outro na sala do Jardim. Na sala do Pré havia um menino com Desordem da Coordenação Motora, mas sem diagnóstico fechado, apenas suspeita de seqüela de anóxia de parto.

2.1 COLETA DE DADOS

Após a etapa inicial de estudo e discussão em torno dos pressupostos e conceitos inerentes ao SAC pelas participantes da pesquisa e investigadora, seguiu-se entre os meses de março e junho de 2015, a utilização do SAC com base em fichas que permitem ao professor registrar as suas observações, reflexões, seus objetivos e estratégias. Em agosto do mesmo ano foram realizadas entrevistas individuais com as participantes com vista a conhecer as suas experiências e concepções sobre a utilização do SAC⁶.

De acordo com Minayo (2014), a entrevista como instrumento de coleta de informações, possibilita trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis.

⁶ Trata-se aqui de uma das etapas realizada em uma pesquisa de pós-doutoramento realizada ao longo de 2015 e parte de 2016.

Assim, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado consoante os objetivos da pesquisa e o referencial teórico da área e que abordou: as concepções das professoras sobre a experiência de utilização do SAC; as concepções das professoras quanto à avaliação do desenvolvimento das crianças através do SAC; as concepções das professoras acerca do uso do SAC como estratégia para favorecer a inclusão escolar; e, finalmente, suas análises e reflexões sobre o contexto e mudanças das práticas educativas suscitadas pela utilização do SAC.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, em horários previamente agendados e em comum acordo com as professoras. Tiveram duração média de 45 minutos e foram gravadas em mídia digital. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra para posterior organização e análise dos dados.

2.2 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após a transcrição das entrevistas, as informações foram analisadas inspiradas na Análise Temática de Conteúdo proposta por Minayo (2014), determinada pelos significados e realizada em três etapas: pré-análise; exploração do material e por fim, tratamento dos resultados e interpretação. Assim, primeiramente foi realizada retomada das hipóteses e dos objetivos da pesquisa, leitura exaustiva dos dados, delimitação de unidades de registro e de contexto, escolha e leitura de textos pertinentes aos temas, seguida da construção inicial de indicadores para a análise. Em seguida, as falas das entrevistadas foram desmembradas em unidades de classificação, para posterior reagrupamento por categorias temáticas. Então, os dados foram interpretados e inter-relacionados com o referencial teórico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados obtidos pelas entrevistas realizadas com as professoras acerca do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), de acordo com as seguintes categorias temáticas: 1) concepções sobre a experiência de utilização do SAC; 2) concepções das professoras sobre a avaliação das crianças pelo SAC; 3) reflexões sobre o SAC e a educação inclusiva; e 4) análise de contexto e mudança de práticas educativas suscitada pelo uso do SAC.

3.1 CONCEPÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS

Todas as participantes manifestaram satisfação em terem conhecido e utilizado o SAC, mesmo que sua aplicação tenha sido em caráter exploratório. Duas participantes consideraram que utilizar o sistema é trabalhoso, como pode-se notar na fala a seguir:

[...] Eu acho que é muito bom, mas é bastante trabalhoso para o professor nessas condições que nós temos, que já falei, falta de estrutura, as vezes falta de apoio, uma ajudante constante na classe seria muito bom. (P1)

Mesmo considerando trabalhoso o preenchimento das fichas, as mesmas professoras apontaram a relevância do SAC para a prática profissional, como no exemplo a seguir:

[...] Dá trabalho, porque ele é uma experiência que tem que ter um envolvimento do professor. Ele é muito trabalhoso porque você precisa estar o tempo todo ligado nas crianças, você não pode dar uma atividade, por exemplo e começar a fazer outra coisa, porque aí você perde alguns momentos, alguns insights que eles podem estar tendo, e nem todo mundo está disposto a isso. (P1)

Importa ressaltar que a questão central não está no preenchimento das fichas, mas sim, em uma mudança de atitude por parte do educador que a abordagem experiencial propõe, como apontado no discurso acima. Nesse sentido, o aspecto referido pela professora é um dos aspectos fundamentais proposto pelo SAC, que remete à análise do *Bem-Estar Emocional* e da *Implicação* de cada criança e do grupo, o que possibilita também a identificação daquelas que necessitam de uma atenção e avaliação individualizada. A intervenção educativa por parte do educador a partir da avaliação processual centrada nas crianças, exige do educador uma atitude constante de observação e reflexão (PORTUGAL; LAEVERS, 2010).

[...] Na fase 1, aquela tabela [ficha de avaliação geral do grupo] achei superinteressante. Então, você consegue ter uma visão boa do grupo. Até porque você faz em tabela, pintando os quadradinhos, então você tem uma boa visão de como está o grupo. Até para você identificar aquelas crianças que de repente estão bem na Implicação, mas que no Bem-Estar Emocional não estão. As vezes no dia-a-dia a gente percebe, mas deixa rolar. E quando a gente faz esse tipo de avaliação a gente foca mais. (P3).

Outras professoras destacaram a importância de ter participado de uma pesquisa que envolveu reuniões quinzenais, com leitura de textos, experimentações e discussões sobre a utilização do SAC, trouxe para todas uma vivência reflexiva sobre suas práticas e sobre a importância de rever algumas ações do educador junto às crianças, como identificado a seguir.

[...] Muita coisa que eu li, serviu para refletir sobre nossa prática mesmo e aí vem algumas ideias: posso seguir por esse caminho e não por outro. É pena que o tempo, acho que foi curto e sobre muita pressão pelo fato da gente ter que dar conta de tudo, né. (P5)

As professoras também apontaram que para implementarem o SAC no cotidiano de suas práticas haveria necessidade de reformulações nas escolas e nas propostas pedagógicas, que dizem respeito à estrutura física, disponibilidade de materiais, e principalmente, no que se refere ao plano de curso⁷ e rotina de atividades semanais das escolas, definidas sem muita participação das professoras, como aponta a fala a seguir.

[...] Eu acho que no dia-a-dia a gente não consegue encaixar, por conta dessa rotina mais engessada, inflexível que a gente não consegue ter muita mudança (P3).

Nesse sentido, cabe mencionar Laevers (2004) quando sugere que para iniciar a implementação de práticas experienciais é necessário aceitar as condições e limitações existentes e partir para pequenas mudanças relacionadas com aspectos identificados como suscetíveis de alterações (ex. sala, materiais, métodos, estilo do educador, organização, etc.).

⁷ Plano de Curso (SANTOS, 2014) é um documento elaborado pela Secretaria de Educação da cidade onde ocorreu a pesquisa, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que visa subsidiar as escolas e os educadores no planejamento das práticas educativas.

Por fim, de acordo com as falas das professoras, a avaliação aparece como elemento pertinente sobre o uso do SAC. De acordo com Portugal (2012), esta é uma característica essencial do sistema enquanto uma avaliação *autêntica*, que remete a uma análise processual, articulada com uma análise das variáveis do contexto que poderão afetar ou explicar os níveis de *bem-estar emocional* e de *implicação* identificados, envolvendo auto avaliação e reflexão de suas próprias ações como educador.

[...] O que a gente tem é uma avaliação para entregar aos pais. Eu sinto falta de uma avaliação para os professores e essa aqui atende isso. Avaliação para os professores, para melhorar, para você. Para você avaliar o que fez para poder produzir para frente, para dar os próximos passos. (P4).

As participantes parecem ter compreendido que a proposta de avaliação do SAC não tem como principal foco a avaliação de aprendizagens pelas crianças, mas envolve uma avaliação contínua do processo educativo, exigindo do professor uma reflexão de suas próprias atitudes.

[...] Depois que eu li, eu procurei ficar um pouco mais atenta porque eu também já estava entrando naquela coisa da rotina. A gente só pensa em avaliação quando a ficha chega para preencher e entregar aos pais. Sabe quando fica assim, dá atividade, recolhe? Nem olha para criança direito? (P1).

Esses resultados reforçam Santos et al. (2011) que afirmam que o SAC tem por princípio que

[...] a avaliação deve ter um carácter formativo e ser um instrumento de apoio à reflexão, possibilitando o desenvolvimento de práticas que se orientem não só pelos efeitos e benefícios futuros, como pela garantia de que as experiências de vida das crianças são significadas por elas de forma qualitativamente superior (p.137).

3.2 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS PELO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS

No SAC, ainda que se assuma desenvolvimento e aprendizagem como processos indissociáveis que ocorrem de uma forma holística e integrada, a leitura desse processo organiza-se em torno de atitudes (ex. autoestima, auto-organização e iniciativa, curiosidade e desejo de aprender), comportamento no grupo (competência social) e aquisições essenciais ao nível da motricidade fina e grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceitual e matemático, compreensão do mundo físico, tecnológico e social (PORTUGAL; LAEVERS, 2010; PORTUGAL, 2012). Estas dimensões constituem-se como as finalidades ou resultados esperados de um processo educativo, e são consideradas como legitimadoras da ação educativa. O *bem-estar emocional* e a *implicação* são parâmetros de natureza processual que nos permitem inferir até que ponto aquelas finalidades educativas estão ou não a ser alcançadas. Desse modo, os níveis de *bem-estar emocional* e *implicação* constituem-se como parâmetros indispensáveis aos profissionais da área da educação que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (SANTOS et al., 2011).

Nas falas a seguir, as participantes destacaram a escuta das crianças proposta no SAC, bem como a importância dada à iniciativa e autonomia, à valorização da autoestima e a avaliação dos níveis de *bem-estar emocional* e *implicação* das crianças.

[...] Parece que ele [SAC] dá uma importância muito maior a autoestima. O nosso plano de curso acaba se preocupando mais com outras coisas, que eu acho que nessa idade não deveriam ser a preocupação maior. Porque se a criança não está com a autoestima, o bem-estar legal, ela não vai conseguir atingir esse outro lado [refere-se a aspectos como o conhecimento de letras e números] (P5).

No discurso dessa professora aparece uma crítica no sentido dos conteúdos programáticos estabelecidos no plano de curso seguida de uma reflexão sobre a importância de se dar mais enfoque à autoestima, ao *bem-estar emocional* e à *implicação* das crianças.

Todas as participantes destacaram a importância de ouvir as crianças e lhes proporcionar mais autonomia. Em alguns casos essa atitude de se colocar a disposição para ouvir a criança, foi surpreendente para as professoras, como é possível verificar a seguir.

[...] Algumas perguntas que deveriam ser respondidas pelas crianças, de parar e pensar, principalmente nas rodas de conversa da gente estar tirando algumas coisas com eles, não é? Então, deixar que eles também participassem. Eu acho que esse foi o ponto mais importante, porque o nosso plano de curso e o dia-a-dia acaba atropelando muitas coisas e não paramos para ouvi-los. Acho que isso foi o ponto que mais tocou. E aí a gente vê com surpresa as respostas das crianças. E pensa: Olha aí para onde eu tenho que ir (P5).

Ouvir a opinião das crianças foi um elemento importante tanto na avaliação do grupo de crianças, como para avaliação individualizada. A fala a seguir demonstra a importância da experiência vivida por uma das professoras ao realizar a avaliação individual de acordo com o proposto pelo sistema.

[...] Então, eu achei até que tem uma parte que a criança vai falar o que mais gosta na escola e eu nunca tinha feito isso. Nem com o grupo, nem com esse aluno especificamente. E descobri nesse menino, até me emociona, porque ele tem uma dificuldade, mas eu nunca imaginei que isso atingisse tanto ele da forma como apareceu nessa avaliação (...). Então, eu achei que isso foi bacana, porque abriu uma visão de uma coisa que eu nunca tinha feito antes (P3).

Estar atenta à opinião das crianças possibilita a compreensão do que as agrada ou não no contexto educacional, assim como os aspectos críticos das relações com adultos e entre os pares. A partir daí os adultos também são desafiados a questionar e aprofundar a observação de cada criança e do grupo. Observar e ouvir são as principais prioridades de ação do educador, lado a lado com iniciativas para estabelecer conhecimento mútuo com as famílias e a comunidade (SANTOS et al., 2011).

Nessa mesma perspectiva apareceram algumas colocações quanto à importância da professora dar mais liberdade de ação e escolha às crianças, para assim possibilitar o desenvolvimento de sua autonomia e sentido de identidade.

[...] Falta a gente dar um pouco mais de liberdade para as crianças. Para que elas participem do processo. A gente fica presa nesse processo de que tem que fazer, tem que dar conta, é isso, é aquilo e acaba tirando essa liberdade deles. A autonomia de estar decidindo. (P5).

É interessante mencionar que autonomia, no plano de curso seguido por essas escolas, é definida enquanto habilidades como: ampliar as relações sociais, desenvolvendo o autoconceito positivo; expressar suas necessidades, desejos e sentimentos; identificar seus pertences individuais; ter independência ao alimentar-se e higienizar-se etc., o que está em concordância com as diretrizes curriculares nacionais. No SAC a ideia de promoção da autonomia surge do seguinte modo:

Considerar o espaço para iniciativa/autonomia implica olhar as oportunidades que existem para as crianças decidirem o que vão fazer, com que frequência, com quem, bem como perceber de que forma é escutada a opinião da criança acerca da oferta de atividades; envolve refletir sobre o grau em que as crianças assumem responsabilidades, sobre a forma como os problemas são tratados e as regras são explicadas e concertadas com as crianças (PORTUGAL, 2012, p. 605).

3.3 REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Após o preenchimento das fichas grupais, cada professora foi orientada a escolher uma criança de sua sala que apresentava níveis de *bem-estar emocional* e de *implicação* abaixo de 3 (considerado nível médio) para realizar avaliação individualizada, utilizando as fichas individuais propostas no SAC. Das cinco participantes, duas realizaram as avaliações individualizadas com crianças que apresentavam Transtorno Global do Desenvolvimento, outra avaliou uma criança com Desordens Motoras e outras duas professoras avaliaram crianças que apresentavam níveis baixos de *bem-estar emocional* e de *implicação*, mas que não possuíam nenhum diagnóstico. Nestes casos, possivelmente seus baixos índices estavam associados à problemas emocionais e/ou familiares. Essas hipóteses se deram porque, de acordo com as professoras, uma das meninas estava vivenciando a separação dos pais e mudança de casa e a outra por não falar com ninguém dentro da escola, apenas com uma irmã que estudava em outra sala.

Relativo a essa experiência, foram solicitadas às participantes que relatassem suas percepções sobre a utilização do SAC como instrumento que pode auxiliar a promoção de atitudes que levem a uma educação mais inclusiva.

Discutir sobre como favorecer e potencializar ações que visem a processos e contextos educacionais inclusivos, remete às concepções que as participantes desse estudo têm sobre educação e inclusão.

[...] A S. não acho que é um caso de inclusão. Ela é um caso de uma dificuldade (não falar com as pessoas na escola, apenas com membros da família) que não afeta a parte cognitiva, ela tem mais a questão comportamental. O caso dela é mais de comportamento mesmo. (P1)

De certa forma, parece que a ideia de educação inclusiva está intimamente relacionada às pessoas que notadamente possuem alguma deficiência ou transtorno. Ela complementa discordando quanto à forma como veem sendo conduzidos os casos de inclusão escolar no município, ao mesmo tempo que menciona certo despreparo dos professores para trabalhar com tal população.

[...] A inclusão que eu digo é que tenham alguma deficiência mais grave, né, como nos casos de autismo ou de paralisia cerebral. Do jeito que ela está sendo feita, eu acho que ela não beneficia o aluno em momento nenhum. Eu não sou muito a favor de inclusão nas escolas regulares. Eu acho que eles poderiam frequentar a escola regular para essa parte de socialização, mas eu acho que eles deveriam ter outro turno, nem que fosse menor, onde eles tivessem professores mais capacitados para trabalhar com a parte cognitiva deles. Eu, por exemplo, não sou capacitada para isso (P1).

A revisão bibliográfica realizada por Siqueira, Enumo e Rosa (2012), que analisou o conteúdo de publicações brasileiras de 2000-2010 sobre concepções de professores a respeito da inclusão de alunos com alguma necessidade educativa especial, verificou que ainda há o predomínio de concepções sobre deficiência ligadas a características individuais que causam limitações. A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo dos professores foram apontados como principais fatores que dificultam a efetivação dos princípios inclusivos.

Na educação infantil, alguns estudos sobre a percepção de professores quanto à inclusão de criança com deficiência, apresentam conclusões similares relativas às necessidades de reorganização do espaço físico, investimentos em recursos materiais e formação profissional, assim como, sobre a necessidade de ações que possibilitem maior integração com equipes especializadas (DE VITTA, DE VITTA, 2010; IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; BRANDÃO, FERREIRA, 2013; CARVALHO, COELHO, TOLOCKA, 2016).

Por outro lado, ainda no âmbito das concepções sobre educação inclusiva, o estudo de Ingles et al (2014) indica que a visão de educação inclusiva por parte dos professores, parece ter sido consolidada como uma educação de qualidade para todos, e não mais a educação voltada apenas para as crianças com necessidades educacionais especiais.

O estudo realizado por Anjos, Andrade e Pereira (2009) aponta que a concepção de inclusão dos professores, aparece em meio a coexistência de concepções e práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas, de duas formas básicas: como processo e como produto. Numa pertinente discussão, os autores trazem que esses embates definirão a maior ou menor participação e intervenção dos professores nos processos inclusivos.

Outra professora, que avaliou uma menina com níveis baixos de *bem-estar emocional e implicação*, provavelmente por estar enfrentando a separação dos pais, afirma o seguinte:

[...] Então, acredito que nesses casos é sempre necessária uma avaliação. O que esse sistema (SAC) trouxe, acho que é a riqueza do olhar e pensar nas possibilidades, de refletir sobre a flexibilidade de adaptar algumas questões. (P2).

Para essa professora, o SAC trouxe a possibilidade de uma avaliação individualizada e mais detalhada das características de uma criança sem deficiência ou transtorno, o que pôde auxiliá-la na elaboração de ofertas educativas, e principalmente, de voltar sua atenção para as necessidades da criança e de rever suas próprias ações, ficando mais atenta e acolhedora frente ao momento que ela e a família estavam passando.

[...] Ajudou a entender particularidades de autoestima, das necessidades dela (...) procurei cobrar menos de não faltar, por entender que era uma questão familiar. Mudei um pouco o jeito de falar com ela. Nesse sentido, me deu um olhar mais apurado, ajudou para olhar as particularidades. (P2).

O relato a seguir reforça a importância que a avaliação e a proposição de estratégias de modo individualizado, possibilitadas pelo uso do SAC, trouxe para a prática pedagógica de uma das professoras.

[...] Porque aí entrei em questões mais específicas das necessidades dela e aí quando a gente entra nas particularidades, compreende-se melhor no sentido, até da consciência. E aí, não sei se diminui a expectativa ou se abaixou minha ansiedade, mas aí no caso dessa criança, entendi que tinha que lhe dar diferente. (P4).

As duas professoras que fizeram avaliações individuais do SAC com crianças com transtorno global do desenvolvimento apontaram os benefícios que encontraram quanto às possibilidades para reflexão e planejamento de práticas educativas.

[...] Todas precisam de atenção, mas acho que para você observar o andamento, observar sobre como está a criança, em especial as que estão em situação de inclusão, eles precisam de mais um pouco da nossa atenção. Ir além um pouquinho. Acho que ajudou e ajuda a pensar a oferta educativa para eles. Para poder fazer uma avaliação melhor, mais direcionada. (P3)

[...] Acho que dá mesmo a oportunidade de pensar mais individual na criança, daquele aluno, atingiu não atingiu. Como é que ele se comporta no grupo, tal? Até nas rodas de conversa algumas coisas que a gente tinha que tirar com eles. É um momento legal. Então, deixar que eles também participassem, de terem mais autonomia. (P5).

A inclusão escolar exige repensar a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprios. Desse modo, na perspectiva inclusiva, e da educação experiencial, aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando estratégias para espaços de maior autonomia das crianças e recursos educativos responsivos às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma (LAEVERS, 2014).

Das cinco participantes, apenas uma delas possui formação especializada em educação inclusiva e foi bastante afirmativa quanto a importância do SAC como um instrumento relevante para a inclusão escolar. Também deu ênfase para a importância de formação contínua para melhor compreender e utilizar esse sistema.

[...] Acho que trouxe benefícios, sim. Mas também acho que teríamos que ter uma formação, pelo menos para gente entender ao certo o que passa. Mas tendo uma formação mais específica com o SAC, eu acho que iria trazer muitos benefícios para a educação inclusiva. (P5)

De um modo geral, mesmo considerando o SAC uma ferramenta importante para auxiliar nos processos de inclusão escolar, as participantes ainda tratam a questão da resposta à criança com deficiência e ou transtorno global do desenvolvimento como algo inerente à criança, sendo visto, como um problema que, sobretudo, diz respeito à criança e sua família, percebendo-se uma certa demissão dos profissionais do processo de inclusão. Parece que não há ainda a ideia de que para uma escola ser inclusiva, ela tenha que estar calcada em ações de todos os envolvidos e que o professor tem que assumir a maior responsabilidade nesse processo, na medida que é ele o profissional que irá avaliar a situação real da criança, refletir sobre o contexto, e a partir disso pensar e propor estratégias com e para todos os envolvidos, incluindo a família e outros profissionais.

Nesse sentido, cabe reforçar que de acordo com Laevers (2014), a abordagem da educação experiencial não se relaciona com o modelo que enfatiza déficits. Pelo contrário, está sempre em busca da identificação dos pontos fortes existentes no contexto, em uma criança e em sua história de vida.

3.4 ANÁLISE DE CONTEXTO E MUDANÇA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SUSCITADA PELO USO DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS

Nesta categoria temática foram reunidas as informações referentes às análises e reflexões das participantes sobre os contextos, as estratégias e práticas educativas do cotidiano, assim como a definição de objetivos e metas estabelecidos a partir do uso que fizeram do SAC.

Como já apontado anteriormente, há um Plano de Curso que é recomendado para nortear as atividades curriculares das escolas. Além disso, cada sala possui horários fixos para a realização de atividades, como por exemplo, informática e educação física. Mesmo assim, o professor tem certa autonomia para planejar suas atividades no cotidiano de sua prática com as crianças, como coloca uma das educadoras.

[...] Então, nós temos o Plano de Curso para seguir, mas dentro desse plano, embora ele seja fechado, a professora tem uma certa autonomia para procurar, dentro daquilo, desenvolver as suas próprias estratégias. Então, vem o assunto, mas você é livre para trabalhar aquele assunto da maneira como você achar mais adequada. Eu acho que depende muito de um título (termo) que tem lá do professor, como é? É ... deixa eu rever as fichas ... estilo do adulto (P1).

De acordo com Portugal e Laevers (2010), o *Estilo do Adulto* é uma variável contextual, que perpassa todas as demais variáveis contextuais consideradas no SAC, como a organização do espaço, equipamentos, materiais, atividades e estímulos introduzidos pelo adulto; espaço de iniciativa da criança, regras, rotinas; clima de grupo, relações, atenção a crianças em dificuldade. É o educador que organiza a sua sala em áreas de atividades, por exemplo, e que equaciona o tipo de materiais que faz sentido introduzir em cada uma. É o educador que observa, escuta a criança e percebe os seus níveis de *bem-estar* e de *implicação*, reorganizando a oferta educativa de forma consequente, conferindo maior espaço de autonomia, introduzindo atividades novas e interessantes, atendendo às características do grupo e à individualidade de cada criança.

Para Laevers (2004), a conquista de um ambiente rico e estimulante não é simplesmente uma questão de fornecer uma variedade de materiais e atividades potencialmente interessantes. A forma como o adulto apoia e propõe as atividades, através de intervenções estimulantes é um elemento decisivo.

No entanto, ao analisar o contexto e buscar estabelecer objetivos, a maioria das participantes deu maior destaque para as dificuldades relacionadas a falta de espaço físico, tempo, recursos materiais e até mesmo às relações com equipe pedagógica e as exigências dos dirigentes, do que para as possibilidades de reflexão e mudança de suas próprias práticas.

[...] A oferta educativa que a prefeitura nos dá é baseada no Plano de Curso, assim, a gente tem uma certa liberdade para trabalhar. O que atrapalha é que as vezes a estrutura da escola, o espaço que a gente tem não é o suficiente para a gente trabalhar como gostaria. Então, as vezes tenho uma ideia maravilhosa, mas porque a estrutura não comporta, porque o horário não comporta, não te cabe ali, você acaba mutilando essa tua estratégia, entendeu? (P1).

Sobre as possibilidades de reflexão e proposições de práticas educativas, uma das participantes coloca suas frustrações.

[...] Fiquei um pouco frustrada, pois consigo fazer a reflexão, mas não consigo colocar metade disso em prática. A gente só trabalha na urgência. É difícil. Não é que eu seja rígida, mas as coisas fogem demais. Lembro de uma discussão nossa. Um dia que não estava no calendário e naquele mês tivemos que fazer a tal passeata da Dengue. Mas sinceramente, o quanto isso é de fato proveitoso? Por isso que falei, foi frustrante fazer essa etapa, porque parece que só apagamos incêndio. Não temos tempo para refletir e colocar em prática (P2).

Portugal e Laevers (2010) apontam que trabalhar na perspectiva de promover o *bem-estar emocional e implicação* das crianças não implica em comprometer o bem-estar do adulto. Importa que o adulto esteja consciente de seus próprios sentimentos e perante situações problema, refletir e procurar soluções de modo a tornar seu trabalho agradável a si próprio.

As participantes, destacam as dificuldades relacionadas às demandas vindas dos gestores municipais, segundo mencionado acima, assim como da equipe dirigente da escola, como representada pela fala a seguir:

[...] Eu acho que vai muito, também, da boa vontade da equipe como um todo, da daquele grupo que está trabalhando junto, porque tem grupo animado que topa, mas tem grupo que diz: 'Lá vem você com essas ideias de novo. A gente não ganha muito para isso.' Entendeu? E é por aí, tenho muitas ideias para oferta pedagógica, mas as vezes não consigo fazer (P1).

Como Andrade et al. (2014) apontam, na prática educativa tradicional em educação infantil, observa-se sobretudo uma cultura de intervenção centrada no adulto, onde o currículo é desenvolvido com atividades essencialmente dirigidas por ele, estando presentes tarefas iguais para todos, sem a preocupação de atender às reais necessidades de cada criança.

Outras falas trazem como justificativa das dificuldades em alterar as ofertas educativas e as possibilidades de reorganização de espaços, assim como certa indisponibilidade para realizar alteração de suas estratégias, apontando para a quantidade escassa de materiais e falta de verba para aquisição dos mesmos, remetendo a responsabilidade exclusivamente a órgãos governamentais e/ou à equipe gestora da escola.

[...] Aqui, por exemplo, a sala é grande, daria para fazer os cantos [mencionando a proposta de cantos diversificados de atividades], mas a gente não tem talvez o material para organizar, aí depende de verba, de aprovação, depende de uma série de itens que não é só o professor em si. (P5)

Entretanto, como se estivesse refletindo a partir de sua própria fala, a mesma professora indica possibilidades de alterar suas estratégias de trabalho.

[...] O espaço físico tem, o negócio é colocar. Tentar, sei lá, no segundo semestre começar, um canto de massinha com algumas coisas que a gente tem de material. Enfim, de estar colocando

alguns cantos (...) Então, eu acho que de repente a segunda-feira que pra mim é um pouco mais livre. Eu quero dizer, com um pouco mais de tempo meu com eles. Talvez desse para colocar algumas coisas, pelo menos começar essa ideia dos cantos com material que a gente já tem: de pintura, de massinha, alguma atividade de joguinho (...). Acho que é válido, vou começar. Não vou mentir que ainda não consegui colocar em prática, dia dos pais e tudo o que a gente tem sempre ainda para fazer para ontem. (P5).

Outro assunto apontado pelas participantes como uma dificuldade para o planejamento e realização de algumas estratégias pedagógicas está na relação com a família.

[...] Sobre as dificuldades acho que é em relação aos pais, quando a gente solicita a presença dos pais eles acham que é para fazer queixa, ou que é para fazer algum apontamento (P2).

Portugal (2012) ressalta que a avaliação processual e continuada proposta pelo SAC tem muito mais probabilidades de ser bem-sucedida se implicar uma construção partilhada, envolvendo equipe, pais e outros profissionais, quando necessário, e que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de aprendizagens e desenvolvimento.

Por fim, cabe destacar algumas contribuições que o estudo e o uso do SAC trouxeram para as participantes, especificamente com relação aos objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto e ao grupo de crianças. Uma das educadoras apresentou em seu relato mudanças práticas significativas, que demonstram o resultado prático da reflexão que foi realizando ao longo do processo de conhecimento e implementação do SAC.

[...] O livro coloca uma coisa que achei bem legal, assim. Ele fala sobre aquela questão dos cantos. Que cada criança vai optar por aquilo que mais gosta e por aquilo que quer fazer no momento. Eu até estou tentando fazer isso um pouquinho no meu dia-a-dia no final da tarde. Eu utilizo o que tenho disponível para mim aqui na sala. Então, assim, eu faço um canto de jogos de quebra-cabeça, um canto de jogos de encaixe, faço um canto de leitura e tenho feito as vezes um canto de massinha, de pintura (P3).

Continua apontando seus desejos e limitações:

[...] A minha vontade era de colocar tinta, tesoura, cola, sabe assim, deixar bem mais a vontade, ou então até colocar um pedaço assim da sala, sei lá, com bola, corda essas coisas, mas aí já não daria por conta da estrutura física da sala (...) Então estou achando isso legal e que as vezes eu não tinha pensado nessa hipótese antes e foi uma coisa que o livro mostrou e que eles (crianças) curtem. Então, eles chegam agora e perguntam: Tia você vai montar pra gente nossos cantinhos? Então, estou fazendo isso. Não é muito tempo, chega a ser meia hora, 40 minutos, mas já é alguma coisa, um momento deles (P3).

Essa mesma professora também tem procurado oferecer mais atividades externas, além daquelas já destinadas para sua sala na grade de horários da escola.

[...] Tenho levado eles mais para quadra desde que a gente começou essa pesquisa. Tenho dado bambolê, é que não temos muito material, aquilo que a gente já conversou, mas tenho dado bambolê, corda, bola e deixado eles escolherem mais. Levo giz para eles desenharem no chão. As vezes dou jogos dirigidos. Tenho tentado administrar, assim, pelo menos duas vezes por semana tenho conseguido leva-los para quadra e sair um pouquinho da sala de aula (P3).

Complementa apontando caminhos de mudança mesmo diante de adversidades.

[...] É, mesmo dentro dessa nossa rotina engessada, em algum momento eu vi que é possível e que a gente às vezes também se acomoda um pouco, não é? Quando a gente começa a fazer um estudo, participar de uma pesquisa a gente pode ver que pode mudar um pouco também, não é? (P3).

Estas educadoras, tal como refere Santos et al. (2011), a partir do SAC, ao vivenciar o processo de recolha e, depois, de reflexão sobre os dados, parecem tornar-se mais capazes de tomar decisões acerca da oferta educativa existente, do clima de grupo, da organização mediada pelo adulto, da oferta de espaço para livre iniciativa e do seu próprio estilo.

4 CONCLUSÕES

Constatou-se que segundo as participantes, a natureza experiencial e processual do Sistema de Acompanhamento de Crianças confere-lhe um caráter inovador e valioso no auxílio de suas práticas educativas, na medida em que apoia a avaliação, a reflexão e a definição de metas de ação de modo estruturado e com bases teóricas claras.

As professoras escutaram as opiniões das crianças e perscrutaram os seus interesses e necessidades, mantendo o foco nas suas *experiências*, procurando introduzir ofertas educativas significativas, com foco na iniciativa e autonomia das crianças nas atividades, com objetivo de favorecer o desenvolvimento infantil e ações inclusivas.

Mesmo que a maioria das participantes tenha apontado diversas dificuldades relativas à falta de espaço físico, de materiais, tempo, recursos humanos e de formação continuada para realizar uma prática pedagógica mais atenta às crianças, pôde-se identificar ao longo da pesquisa que as professoras apresentaram reflexões relevantes e pequenas mudanças nas suas práticas profissionais.

A partir da experiência de descoberta e uso do SAC no cotidiano escolar das professoras participantes, de modo geral, ficou evidenciado que o sistema pode ser uma ferramenta importante para auxiliar nos processos de inclusão. Efetivamente, o uso do SAC parece ter permitido às professoras identificar melhor as crianças que precisavam de atenção diferenciada, e desenhar uma trajetória de iniciativas que podem contribuir para a melhoria dos problemas identificados e para a maximização da qualidade educativa. Os dados corroboram estudos portugueses (ANDRIL, 2011; MENDES, 2011; ALMENDA, 2012; ANDRADE; SANTOS, 2012; DIAS, 2014) que demonstraram que o SAC é um importante instrumento para promoção de ações para educação inclusiva, permitindo ao educador a reformulação de suas estratégias a partir da avaliação da criança e da sua relação com o contexto educativo, conduzindo a uma melhor resolução de problemas e à melhoria da oferta educativa.

A finalizar, acredita-se que é pertinente a realização de um número maior de pesquisas que ampliem a utilização do SAC e de uma abordagem experiencial em educação nas escolas brasileiras, compreendendo que os pressupostos teóricos e práticos de tais abordagens estão em consonância com as atuais proposições políticas de uma educação infantil para todos.

REFERÊNCIAS

- aLMENIDA, G. C. M. *Intervenção em NEE múltiplas no contexto do 2o CEB*. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, Portugal, 2012.
- ANDRADE, S.; SANTOS, P. Experiential approach in education: a response to Children's Emotional Problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v.69, n.1, p.942- 951, 2012.
- ANDRADE, S. et al. Bem-estar emocional e implicação: estudo com crianças em acolhimento institucional. *Indagatio Didactica*, v.6, n.3, p.156-174, 2014.
- ANDRIL, M.I.V. *Contributo do SAC na inclusão de uma criança NEE, no pré-escolar*. 2011. 190f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2011.
- ANJOS, H.P; ANDRADE, E.P; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.116-129, 2009.
- ANJOS, H.P. Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.20, n.62, p.619-633, 2015.
- BRANDÃO, M.T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.19, n.4, p.487-502, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*/Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2014.
- CARVALHO, A.F.; COELHO, V.A.C.; TOLOCKA, R.E. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, Campinas, v.42, n.3, p.713-726, 2016.
- DIAS, A.C.S. *Apoiando uma criança em dificuldades no Jardim de Infância*. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, Portugal, 2014.
- IDE, M.G.; YAMAMOTO, B.T.; SILVA, C.C.B. Identificando possibilidades de atuação da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v.19, n.3, p.323-332, 2011.
- INGLES, M.A. et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.3, p.461-478, 2014.
- LAEVERS, F. et al. *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, nº 2. Leuven: Centre for Experiential Education, 1997.
- LAEVERS, F. Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, v.4, n.1, p.57-69, 2004.
- LAEVERS, F. Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.25, n.58, p.152-185, 2014.

- MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.
- MENDES, C.R.F.S. A criança com autismo e as respostas educativas – um estudo de caso. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade de Aveiro, Portugal, 2011.
- MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006.
- MENDES, E.G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- DE VITTA, F.C.F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A.S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, p.415-428, 2010.
- PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. 1. ed. Porto: Porto Editora, 2010.
- PORTUGAL, G. Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.17, n.51, p.593-610, 2012.
- SANTOS. Prefeitura Municipal de Santos. Secretaria de Educação. *Plano de curso 2014*. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/news.php>> Acesso em: 19 mar. 2015.
- SANTOS, P. et al. Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância: uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, v.1, n.29, p.135-147, 2011.
- SIQUEIRA, K.A.; ENUMO, S.R.F.; ROSA, E.M., Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.4, p.695-708, 2012.

Recebido em: 13/04/2017

Reformulado em: 13/07/2017

Aprovado em: 02/08/2017