



UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NA VERBALIZAÇÃO DOS EDUCADORES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTARÉM – PARÁ

[Pedagogical practices in inclusive early childhood education and verbalization of educators  
in a Municipal early childhood education unit in the city of Santarém – Pará]

Dissertação de Mestrado  
em Ciências da Educação: Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Ana Sílvia Silva de Almeida

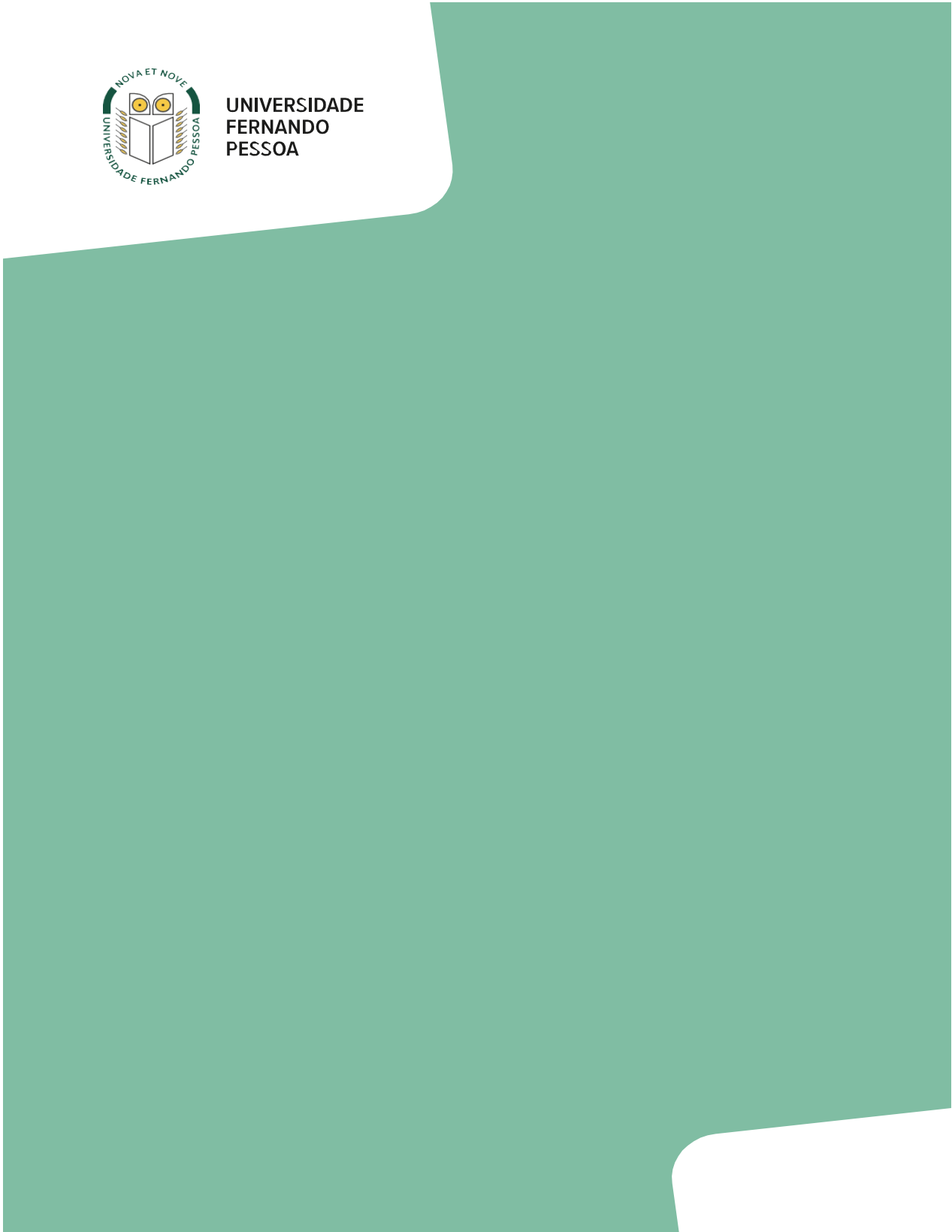
Orientador:  
Professor Doutor Orlando Silvestre Fragata

Porto, Janeiro, 2025





**UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA**





Dedico ainda aos meus amados pais, que sempre estiveram e estão ao meu lado sempre, me incentivando e encorajando a fazer o melhor. À minha avó, que faz parte de tudo em minha vida e principalmente minha fortaleza para concluir o mestrado, pelo incentivo, amor e carinho dela todos os dias. Ao meu noivo que faz parte desta história, e de todo meu sucesso, pelo apoio, paciência, companheirismo todos os dias. À minha família pelo apoio e ajuda de sempre. Dedico ainda o resultado deste trabalho ao meu orientador que não mediu esforços para orientar, ajudar, corrigir, chamar atenção, não poderia ser melhor orientador que já tive, merece reconhecimento por este trabalho.



## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão neste pequeno, mas sincero texto, a Deus, autor de maravilhas em minha vida, cuja presença me auxilia nas minhas escolhas, abrindo caminhos e me segurando pela mão, me dando confiança frente aos desafios e adversidades, me acompanhando rumo à realização dos meus sonhos. Sem Deus, nada disso seria possível. Somente Deus sabe o quanto sofri para chegar aqui. Sem ele, nada disso teria sido possível. A ele dedico todas as linhas deste projeto. Gratidão imensa.

Agradeço ainda ao meu orientador, Professor Dr. Orlando Fragata, por sua orientação, paciência e apoio incondicional ao longo deste processo. Agradeço também aos professores, especialmente as Professoras Dra. Fátima Coelho e Luísa, cujas aulas e orientações foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Um agradecimento especial à minha família, pelo apoio e incentivo. Agradeço aos meus pais João e Sulanita, que sempre acreditaram em mim, e ao meu noivo Andrey, pela paciência e encorajamento todos os dias, incentivo e acolhimento, minha avó Maria Sebastiana, meu alicerce de sabedoria, força e determinação.

Por fim, agradeço a todos os participantes da pesquisa, Coordenadora da UMEI Santarenzinho II, Milane, pelo acolhimento. Agradeço Mara cujas contribuições foram essenciais para a realização deste estudo. Sem a colaboração, este trabalho não teria sido possível.

*Se o ensino é superior, a pessoa que o abraça é digna de respeito. Assim sendo, desprezar essa pessoa é o mesmo que desprezar o próprio ensino. Isto é comparável a atitude de censurar uma criança, cujo ato é ao mesmo tempo uma censura aos pais.*

Nitiren Daishonin

## RESUMO

A inclusão na Educação Infantil é um processo essencial para construir uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora, visto que é mais que o simples acesso à escola, pois promove a valorização das diferenças e o respeito à singularidade de cada criança. O estudo tem por objetivo geral, analisar a verbalização dos educadores sobre a inclusão na educação infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI da cidade de Santarém – Pará. A metodologia utilizada, com enfoque empírico-analítico, foi a pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários aos profissionais de educação que atuam na UMEI no bairro Santarenzinho. O perfil destes profissionais é de professores e pedagogos que atuam na Educação Infantil, na faixa etária de acima de 36 anos, do gênero feminino, com mais de 4 anos de formação em magistério, atuando há mais de 16 anos em estabelecimentos escolares, com especialização na área de atendimento infantil. Em análise da verbalização destes profissionais da educação sobre a inclusão na Educação Infantil, verificou-se que a maioria concorda que esta inclusão já exista em Santarém, assim, como sua formação foi baseada nos princípios da inclusão escolar. Mas além da formação inicial, os profissionais de educação devem também receber formação continuada, habilitando-os para atender às crianças com deficiência, viabilizando seu processo educacional, possibilitando que os professores possam trabalhar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz com a variedade de alunos em suas salas de aula, inclusive aqueles com necessidades especiais, e com diferentes estilos de aprendizagem, envolvendo o ensino personalizado, aprendizado colaborativo, através de projetos e tecnologias digitais, promovendo, então, a inclusão na Educação Infantil. Destacou-se nas falas dos profissionais da educação, os desafios e potencialidades da inclusão na Educação Infantil, enfatizando que o o espaço adequado e profissionais qualificados, afirmando que estes dois itens são essenciais para que uma inclusão de qualidade. Entretanto, para que se alcance essa qualidade, é necessário mudanças significativas na UMEI, como oferta de formação continuada aos professores, adaptação do currículo atual, além de modificação do espaço escolar, para que se possa atender de forma igualitária aos alunos, com deficiência ou não. Concluiu-se que a inclusão é essencial para que se construir uma sociedade mais igualitária, especialmente quando se inicia esse processo desde a Educação Infantil, pois desta forma a criança com deficiência e as crianças sem deficiência podem fomentar suas capacidades, sem distinção de qualquer natureza no seu desenvolvimento educacional.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Inclusão. Processo.

## ABSTRACT

Inclusion in Early Childhood Education is an essential process for building a more just, equitable and welcoming society, since it is more than just access to school, as it promotes the appreciation of differences and respect for the uniqueness of each child. The study has the general objective of analyzing the verbalization of educators about inclusion in early childhood education in a Municipal Early Childhood Education Unit (UMEI) in the city of Santarém - Pará. The methodology used, with an empirical-analytical focus, was bibliographic and field research, with the application of questionnaires to education professionals who work at the UMEI in the Santarenzinho neighborhood. The profile of these professionals is teachers and pedagogues who work in Early Childhood Education, in the age group of over 36 years old, female, with more than 4 years of training in teaching, working for more than 16 years in schools, with specialization in the area of child care. When analyzing the verbalization of these education professionals about inclusion in Early Childhood Education, it was found that most agree that this inclusion already exists in Santarém, as their training was based on the principles of school inclusion. However, in addition to initial training, education professionals must also receive ongoing training, qualifying them to serve children with disabilities, facilitating their educational process, enabling teachers to work their pedagogical practices more effectively with the variety of students in their classrooms, including those with special needs and with different learning styles, involving personalized teaching, collaborative learning, through projects and digital technologies, thus promoting inclusion in Early Childhood Education. The speeches of education professionals highlighted the challenges and potential of inclusion in Early Childhood Education, emphasizing that adequate space and qualified professionals, stating that these two items are essential for quality inclusion. However, in order to achieve this quality, significant changes are needed in UMEI, such as offering ongoing training to teachers, adapting the current curriculum, and modifying the school environment so that it can serve students equally, whether they have disabilities or not. It was concluded that inclusion is essential to building a more egalitarian society, especially when this process begins in Early Childhood Education, because in this way children with disabilities and children without disabilities can foster their abilities, without any distinction in their educational development.

**Keywords:** Early Childhood Education. Inclusion. Process.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	39
Gráfico 02 – Tempo de formação em magistério .....	40
Gráfico 03 – Tempo de atuação no magistério.....	40
Gráfico 04 – Função na UMEI Santarenzinho II.....	41
Gráfico 05 – Participantes da pesquisa tem especialização.....	42
Gráfico 06 – Inclusão na Educação Infantil em Santarém .....	43
Gráfico 07 – Formação em Educação Infantil abarca os princípios da inclusão escolar.....	44
Gráfico 08 – Formação continuada para os educadores em Educação Infantil.....	45
Gráfico 09 – Presença de alunos com deficiência interfere nas práticas dos educadores .....	47

## ÍNDICE GERAL

I – INTRODUÇÃO .....	12
II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	15
III – REVISÃO DA LITERATURA .....	16
3.1 Educação Infantil e o desenvolvimento da criança .....	16
3.2 Espaço de aprendizagem na Educação Infantil .....	20
3.3 Inclusão Educacional .....	25
3.4 Professor na Educação Infantil Inclusiva .....	29
IV – METODOLOGIA .....	33
4.1 Caracterização do campo de estudo.....	33
4.2 Metodologia e desenho do estudo .....	36
4.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	37
4.4 Procedimentos éticos .....	38
V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	39
5.1 Caracterização dos Participantes .....	39
5.2 Verbalização sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil .....	43
VI – CONCLUSÃO .....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	54
ANEXOS .....	61

## I – INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objeto o estudo das práticas pedagógicas na Educação Infantil inclusiva na verbalização dos educadores de Santarém - Pará do Brasil.

Observa-se que na sociedade contemporânea a Educação Infantil é uma prioridade para todas as crianças, tanto na alfabetização, como na socialização, através da convivência desta com outras crianças na sua faixa etária. Portanto, a educação infantil pode não só enriquecer e coordenar o potencial e as experiências de aprendizagem das crianças econômicas e socialmente privilegiadas como, também, desenvolver programas de educação compensatória e de estimulação para as crianças cujas carências (nutricionais, culturais e efetiva, etc.) impedem um bom desempenho nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, prioritariamente, ela deve constituir-se no espaço da aprendizagem.

A Educação Infantil é um campo recente de prática social, que consiste na articulação entre o educar e o cuidar de crianças de 0 a 5 anos em instituições coletivas<sup>1</sup>. Pesquisar nesta área implica considerar os atuais contextos específicos em que se concretiza a educação e o cuidado da criança em creches e pré-escolas, que como instituições sociais de educação, contemporaneamente compartilham esta tarefa com a família e a sociedade.

Ao longo dos 31 anos que sucederam a Constituição Federal, a Educação Infantil foi reconhecida como direito da criança em muitos outros documentos, a citar: no Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996; no Plano Nacional de Educação - 2014; e mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular - 2017. É importante ressaltar que nos dias atuais, o ensino no Brasil está centrado nestes últimos três documentos.

Segundo a LDB, em seu art. 29, “A educação Infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade”.

A partir do momento em que foi implementada a Educação Infantil nas escolas municipais, oportunizou-se a inserção da criança menor de cinco anos na escola, visando a

---

<sup>1</sup> Instituições que devem promover boas condições no que se refere à infraestrutura, mobiliário e materiais para o aprendizado em geral.

ampliação de seus conhecimentos. Assim, a família passou a matricular seus filhos mais cedo, e a outorgar à escola tanto os cuidados<sup>2</sup> como a educação dessas crianças.

Porém, muitos pais não demonstram interesse em verificar como esta educação está ocorrendo na Educação Infantil, e como seus filhos estão sendo cuidados na escola.

É na escola onde ocorrem as primeiras relações sociais entre as crianças. Oliveira (2011) discorre que é também onde ocorre uma realidade controversa, em que o risco da discriminação floresce e é extremamente rejeitada, pelo menos na teoria. Arruda (2014) ressalta que de entre as inúmeras situações de discriminação praticadas no ambiente escolar, no que se concerne ao processo de inclusão de alunos portadores de deficiência.

Nesta linha de raciocínio, observa-se que os espaços escolares devem estar preparados no sentido a oferecer além da escolarização, a possibilitar de aprender a conviver com a diversidade de indivíduos que fazem parte da sociedade, privilegiando a inclusão de todos. Assim, a postura do educador de crianças pequenas deve ser exercida a partir de reflexões que contribuem para a inclusão e para o respeito à diversidade.

Pretende-se estabelecer uma relação entre a prática educativa do educador e a inclusão social de alunos com deficiência na educação infantil, buscando dados relevantes que possam facilitar esse processo inclusivo, situando-se na abordagem das relações sociais na inclusão, que se revela no âmbito escolar, a partir da intervenção nas relações sociais nela existentes.

A ponderação sobre este tema sugere à educação, a absorção de novas percepções sobre a educação infantil, ampliando a visibilidade aos fatores que incidem no processo de inclusão social nessa modalidade de ensino. Neste contexto, pretende-se estabelecer um contraponto entre a prática educativa do professor e a inclusão social de alunos com deficiência na educação infantil, buscando dados relevantes que possam facilitar esse processo inclusivo, situando-se na abordagem das relações sociais na inclusão, que se revela no âmbito escolar, a partir da intervenção nas relações sociais nela existentes.

A temática que se constitui objeto de estudo desta pesquisa surgiu da carência de estudos em Santarém – Pará sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação infantil. Consideramos que este estudo poderá contribuir para a melhoria do atendimento dos alunos com deficiência na educação infantil, demonstrando que a prática pedagógica possibilita a integração deste indivíduo na sociedade, visto que a inclusão do aluno com deficiência ocorre através da mobilização de toda sociedade, que será a grande beneficiada por essa inclusão.

---

<sup>2</sup> Cuidados na Educação Infantil é, sobretudo, dar atenção a criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. (RCNEI, 1998, p.25)

Este estudo foi construído em seis capítulos. No primeiro, a introdução do estudo, abordando a justificativa para a construção da pesquisa.

No segundo, apresenta-se a problemática e os objetivos do estudo.

No terceiro, a revisão da literatura abordando a Educação Infantil Inclusiva, em que se destaca a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança; o espaço de aprendizagem; inclusão educacional e o professor na Educação Infantil inclusiva.

No quarto, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, com a caracterização do campo de estudo, dos casos e dos participantes, a metodologia e desenho do estudo, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos éticos.

No quinto, discorrendo sobre a análise e discussão dos resultados, apresentando a percepção dos participantes sobre o tema em epígrafe, assim como a opinião dos autores.

E no sexto capítulo, abordando as conclusões da acadêmica sobre os resultados alcançados pela pesquisa, assim como as ponderações e sugestões para novos estudos dentro desse enfoque.

## II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Nos objetivos desta pesquisa pretendemos recolher informações sobre como se processa a inclusão na Educação Infantil, tendo como objetivo geral, analisar a verbalização dos educadores sobre a inclusão na educação infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI da cidade de Santarém – Pará. E como objetivos específicos: Conhecer como ocorre a inclusão na Educação Infantil na percepção dos educadores; Identificar as práticas pedagógicas mais utilizadas para realizar a educação infantil inclusiva; Identificar os desafios encontrados pelo educador na educação infantil inclusiva.

A inclusão escolar das crianças portadoras de alguma necessidade especial na Educação Infantil vem, de maneira gradual aumentando e alcançando resultados satisfatórios, porém, ainda não é oferecido com excelência, muitos obstáculos ainda devem ser superados, tanto na parte pedagógica, quanto estrutural.

O objetivo da inclusão educacional é a garantia de que todos os indivíduos, a despeito de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais ou linguísticas, possam ter acesso equitativo à educação de qualidade, criando um ambiente que respeite e valorize a diversidade, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Neste contexto, para dar respostas aos objetivos enunciados, pretendemos dar respostas às seguintes questões:

- Como ocorre a inclusão na Educação Infantil na percepção dos educadores?
- Quais são as práticas pedagógicas mais utilizadas para realizar a educação infantil inclusiva?
- Quais são os desafios encontrados pelo educador na educação infantil inclusiva?

Nos objetivos desta pesquisa recolheu-se informações sobre como o processo de inclusão ocorre na Educação Infantil, tendo como objetivo geral, analisar a verbalização dos educadores sobre a inclusão na educação infantil em Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI da cidade de Santarém – Pará. E específicos: Conhecer como ocorre a inclusão na Educação Infantil na percepção dos educadores; Identificar as práticas pedagógicas mais utilizadas para realizar a educação infantil inclusiva; Identificar os desafios encontrados pelo educador na educação infantil inclusiva.

### III – REVISÃO DA LITERATURA

#### 3.1 Educação Infantil e o desenvolvimento da criança

Alguns autores, como Oliveira (2011), conceituam as fases de desenvolvimento infantil como: primeira infância que compreende de 0 a 3 anos, segunda infância de 3 a 6 anos e a terceira infância de 6 a 11 anos. Observa-se que os investigadores fazem uma divisão sobre as fases da infância, destacando cada período do desenvolvimento infantil.

Papalia et al. (2010) discorrem que o desenvolvimento é um processo que acompanha o ser humano através de toda a sua existência, tendo seu início no momento da fecundação e o seu término no momento da morte. Este processo abrange aspectos fisiológicos, psicológicos e socioculturais, que estão estritamente relacionados.

O processo de desenvolvimento da criança parece seguir uma sequência universal, entretanto, o ambiente no qual a criança está inserida tem influência decisiva na qualidade desse desenvolvimento.

Segundo Papalia et al. (2010), à medida que a criança desenvolve os aspectos físicos cognitivos e emocionais, aumenta a capacidade de desenvolver atividades, tais como correr, pular, se alimentar sozinha e interagir com outras pessoas fora de seu ambiente familiar. Assim, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira progressiva, em que a criança irá aprendendo a se conectar com o mundo que vive. De acordo com Angotti (2010), esta etapa é chamada pré-escolar, na qual a criança é inserida em um novo contexto e, para tanto, precisa estar preparada para enfrentar essa nova experiência. A maneira como os pais procedem, aliado ao temperamento da criança, e à qualidade do relacionamento no âmbito familiar, pode influenciar quão fácil ou difícil será a socialização neste novo contexto.

Observa-se que a primeira etapa da vida da criança, conhecida como pré-escolar, é o período em que a mesma irá conhecer o mundo através de seus familiares, a partir de sua casa, dos contatos que tem com as outras pessoas.

Papalia et al. (2010) atribuíram grande importância ao brincar como uma forma de estimulação para o desenvolvimento de novas habilidades que possam favorecer na dinâmica de sua imaginação, através da qual poderá vivenciar papéis, que lhe propiciam o enfrentamento das emoções desconfortáveis, inerentes da percepção das outras pessoas, e criam sua própria imagem do mundo social.

Percebe-se que na brincadeira, a criança passa a vivenciar tudo o que está aprendendo dentro de casa, e no contacto com a sua família. Assim, ao brincar, eles estabelecem um contato com o mundo, a partir do que já conhecem.

Oliveira (2011) narra que à medida que a criança se constrói como um ser individualizado adquire sua própria percepção, e as suas vontades, o que se torna um complexo desafio para os pais no que tange à educação e à inserção dos padrões de conduta socialmente aceites.

É nesta fase da infância que a criança é inserida na Educação Infantil, de maneira que possa receber educação escolar e também possa aprender a se socializar com outras crianças, ampliando o seu universo, que antes era restrito à família.

Oliveira et al. (2020) discorrem que a educação infantil proporciona à criança uma fase de descobertas essenciais para o seu desenvolvimento, principalmente nas áreas cognitiva, afetiva, linguística e psicomotora. Neste contexto, o uso de tecnologias tem uma relevante contribuição para desenvolver essas áreas, através de estímulos, como senso de ritmo, audição, sensibilidade, diferenciação de coisas, ordenação de tempo e espaço e percepção do outro, que precisam ser explorados desde a tenra idade da criança.

O processo de desenvolvimento da criança parece seguir uma sequência universal, entretanto, o ambiente no qual a criança está inserida tem influência decisiva na qualidade desse desenvolvimento.

Em Portugal, segundo Almeida (2020), a educação infantil é conhecida como educação pré-escolar, não havendo currículo próprio para esta fase da educação, e sim um currículo que segue as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), apresentando as áreas de conteúdos e a especificidade para cada grupo.

Estas orientações baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas (Silva et al., 2016, citado por Almeida, 2020, p. 11).

Denota-se que em Portugal as crianças que adentram na educação pré-escolar receberam uma educação através de um currículo específico para cada faixa etária, sob a responsabilidade da professora e da equipe educativa que atua na escola.

Melo (2011) pondera que no Brasil, a Educação Infantil é uma prioridade para todas as crianças, tanto na alfabetização, como na socialização, através da convivência desta com outras crianças na sua faixa etária. Portanto, a educação infantil pode não só enriquecer e

coordenar o potencial e as experiências de aprendizagem das crianças econômicas e socialmente privilegiadas como, também, desenvolver programas de educação compensatória e de estimulação para as crianças cujas carências (nutricionais, culturais e efetiva, etc.) impedem um bom desempenho nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, prioritariamente, ela deve constituir-se no espaço da aprendizagem.

Segundo Morais (2019), a Educação Infantil é destinada a crianças de 0 a 5 anos, não sendo obrigatória, mas é considerada uma etapa importante para o desenvolvimento integral das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é a legislação que estabelece as normas para a educação no Brasil, trata a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destacando a importância de promover o desenvolvimento integral da criança.

Vales (2023) relata que os objetivos para a educação pré-escolar em Portugal é definido na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei nº 5/97, artigo 10º, enfatizando a importância de promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, envolvendo a educação para a cidadania, que visa inculcar valores como respeito, responsabilidade, solidariedade e convivência democrática. Cada criança deve receber uma orientação personalizada que atenda às suas necessidades específicas, visando identificar e intervir precocemente em casos de inaptações, deficiências ou precocidades. A lei prevê mecanismos para detectar precocemente quaisquer dificuldades de adaptação, deficiências ou sinais de desenvolvimento precoce. Este despiste é crucial para implementar estratégias de apoio adequadas e garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. Estes princípios refletem uma abordagem inclusiva e holística da educação pré-escolar, visando não apenas a preparação acadêmica das crianças, mas também o seu desenvolvimento integral enquanto cidadãos.

A Educação Infantil é muito relevante para que a criança comece a desenvolver não somente a parte cognitiva, mas também a social, pois nesse período, a criança passa a conviver com outros indivíduos, possibilitando o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Cunha et al. (2022) discorre que é oferecida em creches e pré-escolas. Essa etapa abrange a creche, destinada a crianças até aos três anos, e a pré-escola, para as crianças de quatro e cinco anos. A creche e a pré-escola têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos. A importância dessa fase é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento futuro dos indivíduos, influenciando positivamente seu desempenho nas etapas seguintes da educação básica.

Ao adentrar na escola, através da Educação Infantil, a criança terá possibilidade de se desenvolver com maior rapidez, visto que terá contacto com outras realidades que somente a educação pode ofertar para a criança, de maneira que lhe prepare para os novos conhecimentos que serão ofertados nas outras etapas da educação básica.

No que se refere especialmente à Educação Infantil, Trovato (2018) esclarece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define os direitos de aprendizagem a partir de 0 ano, quando o bebê ainda está na creche. No entanto, é importante ressaltar que no período que se estende até os 5 anos e 11 meses, o documento não se refere a aulas formais, mas a situações planejadas que promovam interações e brincadeiras, e que envolvam cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De acordo com Zanette (2015), além da organização do tempo e do espaço, que evitem se tornar rotineiro, é necessário que as atividades propostas na Educação Infantil se atentem para a relevância das atividades lúdicas, propiciando a criatividade, atenção, troca de informações, a aprendizagem, a vivência das emoções, a expressão corporal, e o movimento. Para a autora, é necessário reconhecer a sala de aula como um espaço social, em que a emoção é uma forma determinante para que a criança se integre.

Segundo Martins (2020), essa abordagem integral busca estimular a curiosidade, a criatividade, a socialização e o aprendizado, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento saudável das crianças nos primeiros anos de vida. O Estado, em conjunto com os municípios, tem a responsabilidade de garantir o acesso e a qualidade na Educação Infantil, promovendo a igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Desta forma, o Estado e os municípios devem viabilizar o acesso à Educação Infantil, de maneira que todas as crianças possam ingressar nas creches e pré-escolas, e assim, iniciando o processo de educação integral preconizado pela LDB.

De acordo com Silva (2019), o papel do docente na Educação Infantil é o de promover situações de aprendizagem, utilizando-se de todos os recursos que possam estimular o interesse da criança no conteúdo que está sendo explanado, e que irão contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI ressalta que o papel do educador é de cuidar e educar a criança na Educação Infantil, enfatizando que o educar é:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

Neste contexto, é necessário estar atento para oferecer à criança na Educação Infantil, um atendimento integral, cuidando e educando-a nos vários campos de conhecimento, auxiliando no desenvolvimento corporal, afetivo, emocional, estético e ético.

De acordo com Melo (2011), os educadores de Educação Infantil devem lembrar que o brincar é muito relevante, pois ajuda a incentivar o aprender das crianças, proporcionando um clima de aprendizagem, que lhe confere um valor significativo, em que a criança pode explorar e experimentar os espaços da escola, ampliando seu processo de aprender. A autora ressalta que o brincar é um dos eixos norteadores da prática pedagógica, sendo uma importante ferramenta, que sendo bem utilizada, pode colaborar para a formação integral da criança.

Pinto (2019) salienta que as atividades de leitura e escrita são mais que decifrar o código alfabético, mas sim compreender os seus significados. Neste contexto, o uso de cantigas de roda pode ampliar o interesse do aluno nesse conteúdo, visto que esse tipo de música traz de volta o lúdico, e o ato de aprender se torna mais prazeroso.

### **3.2 Espaço de aprendizagem na Educação Infantil**

De acordo com Angotti (2010), nos séculos XVI e XVII, com o desenvolvimento do conhecimento científico que acompanhou a expansão do comércio, a educação das crianças pequenas passa a merecer atenção, ainda bastante elementar, levando à criação de escolas na Inglaterra, na França e em outros países europeus. No decorrer da história, encontramos autores que, de forma pioneira, foram construindo a ideia de educação da infância, educação para a infância ou educação infantil.

Segundo Silva e Abreu (2015), no Brasil, depois da abolição oficial do escravismo, houve uma explosão urbana; as famílias chegavam às cidades sem saber o que fazer com os filhos, que eram chamados de vagabundos. As crianças ficavam pelas ruas pedindo esmolas.

Gomes-Ferreira, Mota e Vilhena (2020), relatam que primeiras iniciativas para a criação e cuidado das crianças em Portugal remontam ao final do século XV, com a criação das Misericórdias por iniciativa da rainha D. Leonor, em 1485, fundando a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, a primeira de uma rede de instituições de caridade que se espalhou

pelo país, com a finalidade de prestar assistência social e de saúde aos mais necessitados, incluindo crianças, órfãos e abandonados, proporcionando abrigo, alimentação, educação e cuidados médicos, auxiliando famílias em dificuldades, especialmente aquelas com crianças pequenas, e também preparando as crianças para a vida adulta através da educação básica e, muitas vezes, de formação profissional.

Oliveira (2011), relata que quando homens e mulheres da classe média, no final do século XIX, passam a procurar creches para deixar os filhos e, assim, sair para trabalhar, tem início uma pressão política para a organização de uma educação infantil. Começa um movimento de luta pela democratização da escola pública e, em 1988, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado.

Após muita discordância entre políticos da época e alguns estudiosos, os quais afirmavam que estes locais eram apenas lugares para guardar crianças ou então que trariam vantagem para o desenvolvimento infantil. Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. (Oliveira, 2011, p. 93)

Segundo Gomes e Brito (2022), em Portugal, a Lei nº 46/1986, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi o marco para a educação pré-escolar, estabelecendo-a como a primeira etapa da educação básica em Portugal, marcando um ponto significativo no reconhecimento da importância da educação pré-escolar, sublinhando o seu papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, na preparação para a escolaridade e na promoção da igualdade de oportunidades desde cedo.

[...] Esta Lei fundamental desencadeou um processo de reorganização do sistema, que inclui a educação pré-escolar (dirigida a crianças entre os 3 e os 5/6 anos) e excluiu a creche (dirigida a crianças entre os 0 e os 3 anos de idade). Assim sendo, depois da publicação de estudos relevantes que permitiram caracterizar as práticas de educação de infância em Portugal, no fim da década de 1990, houve um conjunto de decisões de política educativa de grande relevância para a sua reorganização (Gomes; Brito, 2022, p. 195).

A LBSE define a educação pré-escolar como um direito das crianças e um dever do Estado, promovendo a criação de condições adequadas para o acesso universal e gratuito a esta etapa educativa, estabelecendo também orientações para a organização, funcionamento e objetivos da educação pré-escolar, destacando a importância de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças (Gomes-Ferreira; Mota; Vilhena, 2021).

Marchão (2021), ressalta que a partir da LBSE ficou enfatizado o lugar da educação pré-escolar no sistema educativo português, visto que foi definido seus objetivos educativos, todavia, ainda se observa que essa educação é vista como complementar à ação educativa da família. Para esta autora, a integração da educação pré-escolar na LBSE teve um impacto significativo e positivo na sua evolução, especialmente ao acentuar o seu sentido educativo, conferindo à educação pré-escolar um estatuto formal, reconhecendo-a como a primeira etapa da educação básica, o que ajudou a mudar percepções, destacando que essa fase educacional não é apenas um serviço de cuidado, mas uma fase crucial para o desenvolvimento integral das crianças.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, foram criadas muitas resoluções e implementações de políticas públicas para a educação infantil. Recentemente, novas normas foram estabelecidas. Observa-se o que diz o portal do Ministério da Educação:

As crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Para atender essa obrigatoriedade — a matrícula cabe aos pais e responsáveis —, as redes municipais e estaduais de ensino têm até 2016 para se adequar e acolher alunos de 4 a 17 anos. [...] A Lei nº 12.796/2013 também estabelece que a educação infantil — contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. (Brasil, 5 abr. 2013)

Embora a educação seja um direito da criança, ainda há um grande contingente de famílias que, mesmo optando pela educação infantil para os filhos, não tem condições de efetivar essa opção, pois não há vagas para todos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “em 2010, o Brasil atendeu em creches apenas 23,6% das crianças de até 3 anos de idade - mais de dois milhões estavam matriculadas” (Silva; Abreu, 2015, p. 63).

Percebe-se que a quantidade de crianças inseridas nas creches ou escolas de educação infantil está crescendo a cada ano, sendo necessário a criação de novos espaços para que as crianças tenham acesso a essa modalidade de ensino.

Kramer (2011), relata que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirmam que educação e cuidado são direitos delas antes mesmo de seu nascimento. O atendimento a essa população deve ocorrer em creches, as quais, para além de um caráter assistencialista e higienista, devem orientar-se por uma perspectiva educativa e ter como foco a interação e a brincadeira.

[...] a primeira etapa deste percurso orienta-se não para conteúdos ou o conhecimento formal. Antes de tudo, a educação infantil deve atuar sobre dois eixos

fundamentais: a interação e a brincadeira. A proposta pedagógica e as atividades devem considerar estes eixos. O ambiente escolar também deve refletir esta preocupação. A indicação é que o espaço seja dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (Brasil, 5 abr. 2013)

Sem dúvida, nas últimas décadas, a educação infantil avançou de maneira significativa em relação a aspectos de ordem administrativa, financeira e pedagógica. Conforme Pozas (2012), entre esses avanços, destaca-se a definição de investimentos para a educação infantil no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); programas de melhoria da infraestrutura das unidades de educação infantil; significativa expansão das matrículas nas redes públicas de ensino; instituição de programas de formação de educadores; definição de parâmetros de qualidade para a educação infantil e a própria atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orienta as instituições que atendem crianças, e, portanto, a prática pedagógica dos educadores. Reúne propostas para orientar as instituições sobre a prática de quem atua nessa etapa de ensino, afirmam que durante as construções dessas práticas pedagógicas, o currículo garanta experiências que utilizem recursos tecnológicos e midiáticos como gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros. É deste modo que este documento conceitua currículo:

Currículo é o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os 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).

Da mesma forma que as diretrizes enfatizam a articulação entre práticas, saberes e experiências das crianças, também fortalece-se a necessidade de maior conhecimento para que o educador possa atuar na Educação Infantil.

Conforme Almeida (2020), a educação pré-escolar não tem currículo próprio, todavia em Portugal, através da Lei-Quadro da Educação Escolar, Lei nº 5/97, estabelece as Áreas de Conteúdo para ser desenvolvido nessa fase educacional, incluindo diferentes tipos de aprendizagem como conhecimentos, atitudes, disposições e saberes-fazer. Essas Áreas são referências ao se fazer a observação, planejamento e avaliação do processo educativo nessa fase.

A autora apresenta as Áreas de Conteúdo conforme estabelecido pela Lei nº 5/97:

- Formação Pessoal e Social - é considerada uma área transversal, porque está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância. Tem a ver com o facto das crianças se relacionarem consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições;
- Expressão e Comunicação – é uma área básica, incidindo em aspetos muito importantes de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem nas outras áreas e ao longo da vida. Desta área fazem parte quatro domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática;
- Conhecimento do Mundo – fixa-se na curiosidade natural das crianças e no seu gosto de compreender o que as rodeia. Desta forma, encara-se esta área como uma sensibilização para as diferentes ciências naturais e sociais, de forma a mobilizar aprendizagens de todas as outras áreas (Almeida, 2020, pp. 12-13).

Estas áreas de conteúdo são interligadas e devem ser abordadas de forma integrada, garantindo que o desenvolvimento das crianças seja holístico. Segundo Marchão (2021), as práticas pedagógicas são adaptadas às necessidades e interesses das crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro.

Gomes e Brito (2022), discorrem que além das áreas de conteúdo, a educação pré-escolar em Portugal também enfatiza a importância da participação das famílias no processo educativo e a articulação com outros níveis de ensino para assegurar uma transição harmoniosa das crianças para o ensino básico.

No Brasil, ainda há muitos desafios a ser enfrentados. Segundo Angotti (2010), as desigualdades sociais refletem-se em desigualdades de oportunidades educacionais. É possível identificar disparidades no acesso à educação infantil conforme a idade, a renda, a localização em área urbana ou rural e a etnia/cor.

No que diz respeito ao trabalho educativo, Oliveira (2011), relata que se convive ainda com práticas pedagógicas assentes em concepções polarizadas sobre a maneira como a educação dessas crianças deve ocorrer nos espaços coletivos. Percebe-se que a educação das crianças se inicia a partir de seu contato com as pessoas, e no espaço escolar, é que seu desenvolvimento irá realmente se expandir, a partir do processo de ensino.

Vários estudos, como os de Silva e Abreu (2015), indicam que as práticas educativas nos centros de educação infantil ainda oscilam. De um lado, existe uma perspectiva assistencialista, que entende que a função da educação de crianças, sobretudo as das camadas populares, é acolhê-las, cuidar delas e protegê-las enquanto seus pais trabalham; de outro, há uma perspectiva “escolarizante”, que vê a educação infantil basicamente como uma preparação das crianças para as demandas do ensino fundamental, sobretudo no que diz respeito às habilidades perceptuais, motoras e cognitivas.

Observa-se que a educação infantil ainda não alcançou seus objetivos, pois em muitos países ainda acreditam que essa modalidade é somente para acolher e cuidar da criança, sem que haja realmente um processo de aprendizagem, da preparação da criança para uma nova fase escolar.

### 3.3 Inclusão Educacional

Para Nascimento (2012), a defesa dos princípios e valores éticos, são bases para a concretização da escola inclusiva, buscando a justiça nos ideais de cidadania, para todos. Incluir é entender, respeitar, lutar contra a exclusão e derrubar as barreiras que a sociedade impõe. O oferecimento de políticas que visam atender as necessidades da pessoa com deficiência, para se alcançar a autonomia social, para formar um juízo de valor, para este poder decidir, por si mesmo, suas diferentes circunstâncias em seu processo educacional.

Silva (2022), relata que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, afirma em seu Artigo 26 que “*toda pessoa tem direito à educação*”. Este artigo destaca que a educação deve ser igualmente acessível a todos, independentemente de suas circunstâncias, com base no mérito e na capacidade individual. Isso promove um sistema educacional inclusivo e equitativo, onde cada pessoa tem a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e desenvolvida.

Entre os marcos internacionais mais recentes relativos à educação inclusiva, segundo Remédio (2023), destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, que inspirou no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos; a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais de 1994, contendo os princípios, política e prática das necessidades educacionais especiais objetivando a implementação de ações para obtenção de “*escolas para todos*”; a Convenção da Guatemala de 1999; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006; e a Declaração de Incheon de 2015.

Na educação, o termo educação inclusiva se refere ao movimento que busca criar escolas que caminhem ao encontro das necessidades de todos os alunos, sejam esses alunos com deficiência, pobres, negros. A regra é criar oportunidade para que eles sejam educados juntos, em classes comuns compatíveis em idade e em escolas da vizinhança (Ferguson, 1996 apud Manzim, 2018, p. 62).

A inclusão educacional almeja a transformação de uma sociedade exclusiva para uma sociedade inclusiva, com a participação de todos os alunos na instituição de ensino regular. A reestruturação de um ensino regular, para atender todos os alunos, independentemente das limitações de um grupo.

Silva (2022), relata que em Portugal, através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a inclusão é entendida como um processo contínuo que visa atender à diversidade, promovendo a participação ativa e o sentido de pertença de todos os envolvidos, independentemente de suas características individuais e sociais. Esse enfoque na inclusão significa que cada criança, com ou sem deficiência, deve ter a oportunidade de participar plenamente na vida escolar e social do ambiente educacional.

Ávila (2024), discorre que no Brasil, a educação inclusiva visa incluir o aluno com deficiência no sistema de educação, de forma que, ao invés de segregá-lo, juntamente com outros que apresentem o mesmo déficit, busca-se integrá-los aos demais, frequentando todos a mesma classe, submetendo-o ao mesmo currículo escolar, enfim, vivenciando a escola em sua plenitude, com todos os demais.

Segundo Remédio (2023), as alterações advindas da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que disciplina a educação especial em seus artigos 58 a 60, deu ensejo a algumas controvérsias a respeito da nomenclatura mais adequada quanto ao ensino adotado pelas instituições de ensino voltadas ao atendimento de todas as crianças da comunidade, independentemente das limitações físicas ou cognitivas dos alunos. Na verdade, as expressões “educação especial” e “educação inclusiva”, embora às vezes tomadas como sinônimas, não se confundem.

Alves (2022), relata que se entende por educação especial, para os efeitos da Lei 9.394/1996, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observando-se no artigo 58: haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (§ 1º); o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (§ 2º); a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida (§ 3º).

Ainda de acordo com a Lei 9.394/1996, o poder público adotará, como alternativa preferencial, *“a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública*

*regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”* (Brasil, 1996, art. 60, parágrafo único).

Para Silva, Lima e Santos (2021), a educação especial consiste na utilização de ferramentas didáticas específicas para atender as limitações da criança, sejam elas físicas ou cognitivas, embora não possua um papel integrador da criança com a sociedade, por ser aplicada fora do contexto da educação regular. Esta modalidade busca o crescimento educacional e social do indivíduo com limitações para que este seja, dentro de sua limitação, tratado com a mesma igualdade com relação aos outros indivíduos.

Já a educação inclusiva, segundo Versalhes (2023), é um sistema educacional híbrido, que alia a educação regular com a educação especial. As crianças com algum tipo de deficiência são inseridas no ambiente escolar normal e se sentem inseridas na sociedade. Para que não haja o comprometimento do rendimento escolar dessas crianças, é necessária a estruturação física da escola e a capacitação dos professores para lidar com esses alunos com características diferenciadas.

Mendes e Vilaronga (2023), reforçam que a educação inclusiva está inserida no paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que agrega igualdade e diferença como valores indissociáveis, abrange todos os alunos, até mesmo os alunos público-alvo da educação especial.

Cossio (2022, p. 14), discorre que em alguns países do norte e sul da Europa, por volta do ano de 1997, aderiram ao modelo de Integração Escolar, em que a *“criança poderia transitar entre o sistema de ensino regular e o ensino especial de maneira menos restrita possível”*. Desta forma, as crianças com deficiência foram integradas às escolas de forma compulsória, sem que houvesse mudança nos currículos escolares e na formação dos professores no âmbito da inclusão.

Neste modelo, manteve-se a escola especial como um serviço paralelo ao ensino regular, em que a sua frequência era flexível ao nível dos apoios educativos, da extensão do plano escolar de um ano dividido em vários, das aulas complementares e das condições especiais de avaliação. Ao aluno com deficiência era concedido o direito de permanecer na escola regular se cumprisse os requisitos de comportamento e rendimento propostos, podendo ser reenviado para a escola especial (Rodrigues, 2006 citado por Cossio, 2022, p. 14).

Para Faria (2021), havia uma crença que a Integração Escolar proporcionaria diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças com e sem com deficiência. Entre esses benefícios estão a criação de ambientes desafiadores que estimulam o crescimento intelectual e social de todos os alunos. Além disso, essa integração oferecia oportunidades de

aprendizagens significativas em contextos reais, devido a convivência entre alunos com diferentes habilidades e necessidades, o que pode enriquecer a experiência educacional e promover um entendimento mais profundo dos conteúdos.

Arruda e Almeida (2014), elaboraram uma cartilha que trata da inclusão escolar com o objetivo de disponibilizar as recomendações de inclusão escolar, tomando como base as evidências científicas que comprovam a sua eficácia; propor recomendações específicas e gerais para crianças portadoras de alguma necessidade especial; disponibilizar as práticas e os princípios que regem educação destes indivíduos; apresentar um projeto de escola inclusiva adaptada a nova realidade da educação inclusiva e disponibilizar obras bibliográficas que auxiliem para uma pesquisa mais aprofundada da temática da inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Monteiro (2004), afirma que a inclusão escolar diz respeito ao direito à educação da pessoa com necessidades especiais, e que deve basear-se nos princípios da preservação da dignidade da pessoa humana, no exercício de sua cidadania e na busca de sua identidade.

Mantoan (2005 apud Costa, 2017), discorre que um projeto escolar inclusivo deve ser construído através da mudança nas propostas educacionais na maioria das escolas brasileiras, que os educadores, pais, alunos, diretores e toda a sociedade devem organizar e executar um novo projeto curricular que busca atender de maneira mais eficaz a inclusão de alunos especiais nas instituições educacionais.

Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os educadores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não. (Mantoan 2005 apud Costa, 2017, p. 20)

Godoy et al. (2000), ressaltam na Cartilha de Inclusão dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que para se ter uma escola verdadeiramente democrática é necessário que seja criada uma nova ordem social, na qual todos sejam inseridos no mundo de direitos e também de deveres.

### 3.4 Professor na Educação Infantil Inclusiva

A função do professor como promotor de ensino necessita estar pautada, sobretudo, na clareza sobre o que são os processos de ensinar e aprender e sobre o que é um objetivo de ensino. Stasiak (2020), relata que as funções que possibilitam a orientação adequada do ensino, referem-se à explicitação de objetivos de ensino definidos pelos comportamentos significativos de quem necessita aprendê-los para uma atuação profissional socialmente relevante.

[...] o professor é mediador entre a criança e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e os conteúdos referentes aos diferentes campos do conhecimento humano. (Brasil, 1998, p. 30)

Nessa perspectiva, o professor é visto como um dos principais condutores para a construção das relações da criança, no contexto da educação infantil. É sua a responsabilidade de construir diversas formas de interação, socialização e participação da criança, para que ela se desenvolva e expresse suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos, necessidades, e se torne um indivíduo ativo social e culturalmente.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que:

[...] capacidade de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elas moram suas descobertas e sentimentos e constrói o sentimento de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhado com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar a novas interações. (Brasil, 1998, p.31)

Na educação infantil, através das brincadeiras, as crianças se apropriam de competências e habilidades, portanto, é necessário que o professor seja capaz de desenvolver e ter domínio de diversos tipos de brincadeiras, na ativa perspectiva de explorar e transformar a qualidade de ensino aprendizagem da criança.

Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar a, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são para todos fatores que dependem basicamente do currículo proposta pela escola. (Kishimoto, 2017, p. 39)

O professor deve ficar atento a aprendizagem do aluno durante a brincadeira, na ampliação de seu conhecimento, na maneira de se comunicar com outras pessoas e com o

mundo e nas mudanças de suas opiniões, valores e emoções para fazer valer o caráter educativo de uma criança. Segundo Martins (2020), o educador precisa desenvolver sua percepção para diagnosticar as necessidades de singularidade de cada aluno e a partir daí articular seu planejamento e o seu caminho de ação de acordo com a necessidade que sua turma apresenta. Deve estar atento, pois, cada criança tem uma maneira singular de se expressar. O papel do professor é ser mediador, incentivador e estimulador.

Cabe ao professor conhecer o seu aluno, as dificuldades e fatores que o cercam, para poder dispensar sobre ele um olhar diferente, crítico e amigo, um olhar que enxergue a real possibilidade de aprendizagem e possa adotar metodologias também diferenciadas de ensino, oportunizando a todos chegarem a seu objetivo. (Freire, 2019, p. 28).

Freire (2019), esclarece uma visão nítida sobre a relevância que o lúdico estabelece na educação infantil, visão que vai ao encontro da prática da sala de aula pesquisada. Percebe-se que a Educadora deixa de cumprir sua função a partir do momento em que, proporciona o jogo e a brincadeira, mas não estimula, não instiga e não faz uma atividade orientada com a perspectiva de alcançar objetivos de aprendizagens.

A escola é o espaço de criação e, neste contexto, os professores precisam se dar conta que o lúdico aplicado a Educação Infantil possibilita que as crianças cresçam e se adaptam ao seu coletivo. De acordo com Perrenoud (2018), educador deve instigar o domínio que cada criança possui, bem como as dificuldades, para então poder organizar suas propostas de ensino. Essa pedagogia diferenciada visa que o educador considere o lúdico como facilitador da aprendizagem e exige que: planeje, refaça, busque informações, seja exigente, coerente, flexível e que saiba olhar as diferenças de seus alunos, dando espaço para cada um explorar seus aspectos e assim criar uma atmosfera dinâmica e criativa, onde tudo se descobre se constrói a partir de estímulos e orientações.

Conduzir a criança a buscar o domínio de um conhecimento mais abstrato misturado habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa base de brincadeira o trabalho, ou aprendizado, um jogo bem sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso. (Almeida, 2013, p. 39).

Diante do exposto, o educador deve se tornar apto a trabalhar essa nova proposta pedagógica ao qual a educação infantil inclusiva está mergulhada, sendo um motivador entusiasmado em fazer com que os alunos se interessem em aprender, sendo assim um elo entre o lúdico e os alunos.

Buss (2019), relata que a falta de orientação específica a professores que atuam na educação infantil inclusiva, ou seja, o trabalho exato que necessita ser focado como objetivo de ensino para o aluno. Para essa autora, é necessário “descrever” objetivos que especifiquem o que o aluno deverá ser capaz de fazer e não somente o que o professor pretende ensinar ao aluno.

Viana (2023), discorre que as características da inclusão para o aprendizado efetivo, possibilitam questionar as capacidades necessárias aos professores para trabalhar com crianças com deficiência. Como o professor planeja o que ele vai ensinar e de que maneira ele percebe no aluno a aprendizagem? Nesse sentido, é importante refletir crítica e aprofundadamente sobre a ação docente para “concretizar” mudanças no processo educacional. A atuação do professor de educação infantil inclusiva necessita visar à formação e não ao adestramento do aluno, promover a participação do aluno, como um sujeito social, com direitos e deveres, bem como o desenvolvimento de capacidades individuais e grupais, hábitos, herança cultural, social e familiar.

Silva, Lima e Santos (2021) enfatizam que muitos professores reclamam a falta de interesse de alguns alunos com deficiência e ao invés de incentivá-los, acabam por esquecê-los, deixando-os a mercê de sua própria sorte. É perceptível que a maioria dos professores, quando se depara com uma turma questionadora, inquieta na busca do saber, vai também apresentar mais interesse em saber sempre mais para contribuir com os alunos, tornando suas aulas mais dinâmicas, criativas e participativas. Por outro lado, alunos mais tímidos, desmotivados, fazem com que o professor se limite a passar apenas conteúdos programados, quando o faz, e ainda sem nenhum método que os motive.

Segundo Carvalho e Schmidt (2021), é necessário refletir muito sobre isso, adotando uma postura diferente, para realmente contribuir no processo educacional inclusivo. O professor tem que olhar para suas atitudes. São esses alunos com deficiência, considerados como “quietos”, “desinteressados” os que mais precisam de seu incentivo. Cabe ao professor então, verificar a origem dessa desmotivação e, a partir daí, aplicar metodologias adequadas com a finalidade de que todos os seus alunos, apesar de não assimilarem da mesma maneira, recebam os conteúdos e informações, bem como condições de aprendizagem e atenção de forma igualitária.

É a conduta do professor diante dos alunos que desenvolverá o maior interesse e participação dos mesmos. Muitas vezes um simples “que lindo”, “muito bem”, “você é capaz”, conseguem impulsionar os alunos a querer mais. não basta o que o professor faz; é necessário que o aluno perceba o interesse do professor (Morales, 2001, citado por Jonhson, 2022, p.60).

Segundo Remedio (2023), em suas atividades do dia-a-dia, as crianças, que frequentam ou não a escola, desenvolvem formas de aprender e geralmente são capazes de pensar de maneira adequada as suas necessidades. Desenvolvem-se muito bem sem necessidade da escola, e assim tem sido há dezenas de milhares de anos. Ao pensamento que começa a se formar fora dela, a escola adiciona novos conhecimentos, que são resultados da acumulação produzida pelos homens ao longo da história. Em suma, a escola inicia os alunos no pensamento científico e no conhecimento da cultura. Frequentemente, porém, a escola não tem uma preocupação excessiva com a integração desses conhecimentos com aqueles que o aluno aprendeu fora dela, o que cria contradições e desajustes entre o saber escolar e o saber extra-escolar.

De acordo com Ávila (2024), a relação entre professor e aluno com deficiência conduz ao bom ou mau desempenho da função escolar. Para que a educação aconteça de forma positiva o professor precisa ser um bom profissional, ter competência e precisão. Para a autora, o professor bom, aquele que é competente, não é o professor bonzinho, que passa a mão na cabeça do aluno, que deixa os alunos agirem conforme sua vontade, mas sim aquele que administra sua sala, seus alunos e sua aula de forma organizada e criativa. Os alunos precisam saber que têm direitos, mas também que têm deveres e limites. Por isso, quando o professor consegue ter um relacionamento harmonioso com a turma, também consegue “controlá-la” e “conduzi-la” dentro de suas perspectivas.

Stasiak (2020), discorre que para que haja um bom relacionamento é importante que o professor planeje suas aulas, para que sejam criativas e produtivas, assim terá o respeito, o interesse e a participação de todos. Além disso, precisa mostrar os objetivos do estudo, ou seja, dar um direcionamento aos alunos para que compreendam cada passo e se mantenham atentos.

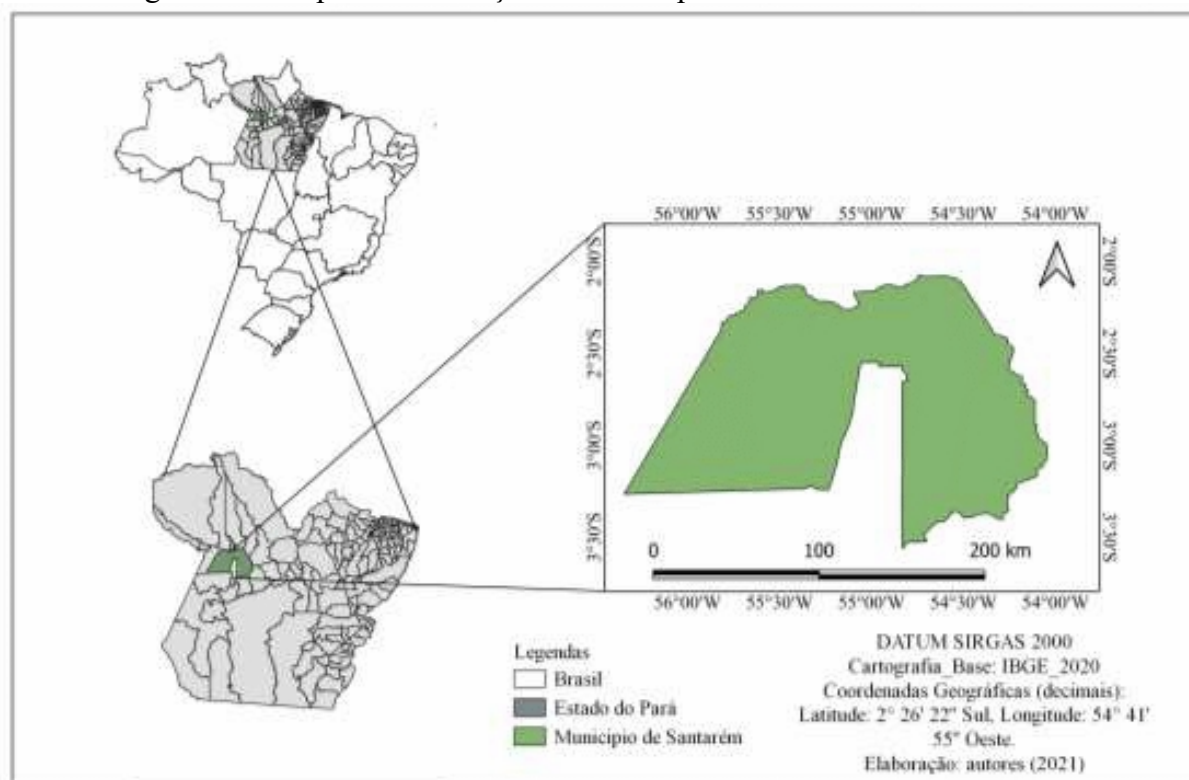
Segundo Mendes e Vilaronga (2023), quando o professor adota esta postura, sua relação com os alunos tende a ser reforçada e o empenho dos mesmos em encontrar as respostas para o que procuram será feito de maneira mais interessada e concentrada. Ou seja, quando o aluno sabe onde e como se pretende chegar ao que se deseja, relacionando os conteúdos à sua vida cotidiana, considerando ainda que tudo contribui para uma melhor compreensão de assuntos futuros, a educação de fato acontecerá.

## IV – METODOLOGIA

### 4.1 Caracterização do campo de estudo

A pesquisa foi desenvolvida em uma Unidade Municipal de Educação - UMEI no Município de Santarém-Pará. O Município de Santarém possui 26 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e 5 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) na região urbana, 03 UMEIs na região de planalto, 01 CMEI no Eixo Forte e 01 na região de Rios, perfazendo um total de 36 espaços de educação infantil. A Educação Infantil, também se encontra nas Escolas com turmas Pré-Escolares, com Pré I (4 anos) e turmas de Pré II (5 anos), em todas as regiões do Município, na região de planalto, de rios: Lago Grande, região do Arapixuna, Tapajós e Arapiuns e várzea<sup>3</sup>.

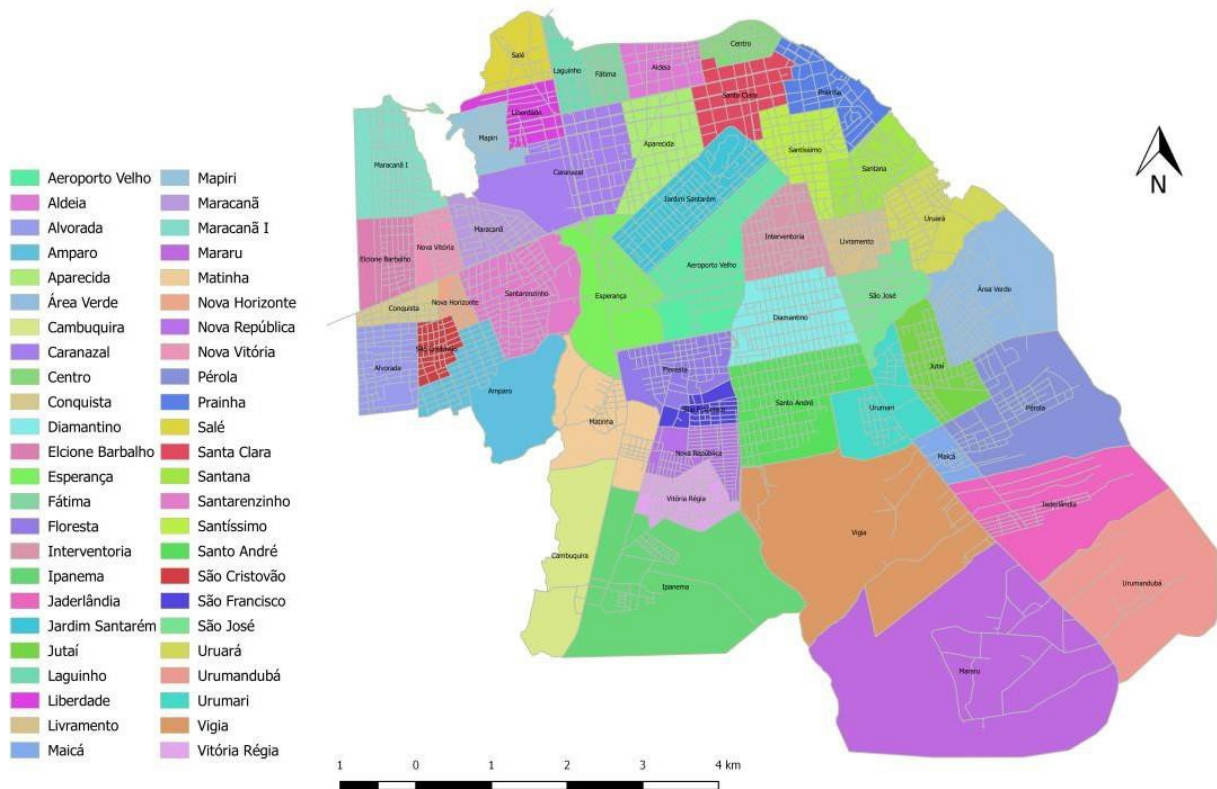
Figura 01 – Mapa de localização do Município de Santarém – Pará – Brasil.



Fonte: Júnior et al., 2021.

<sup>3</sup> Várzea é um substantivo feminino utilizado para denominar uma planície ou terreno plano, em um vale extenso e cultivado. No Brasil, as várzeas são conhecidas por serem terrenos cultiváveis junto aos rios e ribeirões.

Figura 02 – Mapa da cidade de Santarém – Pará – Brasil dividida em bairros



Fonte: Júnior et al., 2021.

Quanto à expansão da construção dos CMEIs, desde 2012 até o ano atual, o Município vem tendo a parceria com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC, por meio do Programa Pró-infância, que construiu o primeiro Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI Paulo Freire) e na ampliação de mais 5 CMEIs no nosso Município.

Algumas UMEIs possuem edifício próprio, com mobiliário adequado à faixa etária das crianças, enquanto que, outras funcionam em locais alugados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Cada Unidade e espaço possui uma Coordenadora, trabalhando em regime de 200 horas anuais para administrar o espaço e dar apoio pedagógico aos educadores. Todas as Unidades possuem Conselhos, os quais gerenciam, juntamente com a Coordenadora, as verbas provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, a merenda escolar, bem como, outras questões referentes ao seu funcionamento.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de educação infantil é flexível, e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição, onde a composição dos grupos ou das turmas de crianças deverá levar em conta tanto a quantidade de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças.

Assim, os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.), ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2 anos, 1 a 3 anos, etc.). Ressalta-se, porém, que a forma de agrupamento se faz necessário, algumas vezes, especificamente na zona rural, região de rios e planalto devido às características geográficas da nossa região amazônica. A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam.

A pesquisa foi realizada na Unidade Municipal de Educação Infantil do Santarenzinho II. Esta instituição iniciou as atividades no ano de 2003 em anexo da Escola União Libertadora, que funcionava na Igreja Assembleia de Deus. O local da Escola União Libertadora tornou-se pequeno para acomodar a quantidade de crianças. Tinha como diretora a senhora Léia Francinete Pinto da Silva. A SEMED (Secretaria Municipal de Educação) responsabilizou-se em disponibilizar a merenda e contratar a metade dos educadores, sendo que a outra metade ficou a cargo da igreja.

No ano de 2008, houve a necessidade de ter uma pessoa para coordenar esse anexo, nesse período a Coordenadora de Educação Infantil Aline Rodrigues encaminhou a Educadora Maria Leilza Tavares para assumir esta função, a mesma ficou durante todo ano. Em 2009 foi transferida para outra unidade, nesse mesmo ano houve o processo de transição das unidades da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social – SEMTRAS para a SEMED, assumindo a coordenação do Espaço Infantil Sra. Milane Aguiar, no entanto no ano de 2010 foi chamada para assumir o cargo de educadora em concurso público, assim a educadora Marcia Andreia ficou como coordenadora do EMEI.

Em 2011 a comunidade, os pais e a diretora Estela Silva e Silva, pediram a volta da antiga coordenadora Milane Aguiar, em comum a negociação jurídica, retornou para assumir a coordenação, nesse mesmo ano com a demanda muito grande de crianças o espaço na igreja tornou-se pequeno, sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação alugou da Paróquia Nossa Senhora do Rosário, espaço do centro de formação localizada no seguinte endereço Avenida Olavo Bilac com Avenida Tomé de Sousa s/n Bairro: Santarenzinho para a utilização do EMEI, onde está até ao corrente ano.

No ano de 2014 ocorreu o desmembramento da Escola União Libertadora, passando assim a ser independente e vindo a ser o Espaço Municipal de Educação Infantil do Santarenzinho, neste mesmo ano iniciou a formação do Conselho Escolar, e o início da regularização em 2015 e ainda está em processo de conclusão.

O quadro de funcionários é formado por 02 (dois) vigias, 06 (seis) serventes, 01 (um) serviço gerais, 01 (uma secretaria), 01 (uma) auxiliar de secretaria, 01 (uma) pedagoga, 01

(uma) coordenadora e 17 (dezessete) educadores, sendo que uma faz parte do atendimento Educacional Especializado-AEE. O espaço atende a uma clientela de aproximadamente 270 crianças.

Participaram da pesquisa, a pedagoga e os dezessete educadores lotadas na UMEI do Santarenzinho II.

Para a participação na pesquisa, foram considerados os seguintes critérios: Profissionais de educação habilitados para a Educação Infantil na UMEI selecionada; com mais de 1 ano de experiência como educador; e que atendam no mínimo duas crianças com alguma deficiência em sala de aula da UMEI selecionada; e desde que declarem querer participar na pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### **4.2 Metodologia e desenho do estudo**

O estudo teve enfoque empírico-analítico, que na percepção de Castellano, Assis e Cintra (2023), este enfoque busca ordenadamente informações, tomando como ponto de partida dados de realidade e suas repercussões práticas, que ao confirmar uma hipótese, leva a sistematização de dados e análise e compreensão dos mesmos, de acordo com molduras teóricas previamente estabelecidas.

Esse estudo foi realizado, de início, através de pesquisa bibliográfica visando fundamentar o processo de pesquisa. Futi e Bumba (2021) definem a pesquisa bibliográfica como a que explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos, visando compreender, interpretar e questionar as contribuições teóricas para ampliar o conhecimento sobre o tema estudado, muitas vezes propondo novas hipóteses ou modelos conceituais.

Em seguida foi realizada a pesquisa de campo, que segundo Lakatos e Marconi (2023), é utilizada para conseguir informações ou conhecimento sobre o problema, o qual se deseja uma resposta, visando comprovar as hipóteses, ou mesmo descobrir novos fenômenos.

Diante disso, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. A escolha pela abordagem levou em consideração que o objeto a ser investigado requer uma análise dos discursos dos professores e pedagogos da UMEI Santarenzinho II, visto que é necessário fazer inferências acerca das mensagens obtidas com os sujeitos da pesquisa atentando aos possíveis conflitos e interesses existentes.

Passos (2020) discorre que ao optar pela pesquisa qualitativa se volta para as interações e para as intencionalidades apresentadas pelos sujeitos. O enfoque quantitativo, de acordo com Teixeira (2014, p. 135), “[...] exige coleta sistemática de dados, criatividade, percepção da relevância dos dados coletados, atualizações sistemáticas e acréscimo de novas ideias e teorias”.

### **4.3 Técnicas e Instrumento de recolha e tratamento de dados**

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário, com dez questões subjetivas e objetivas relativas a percepção dos profissionais de educação sobre as práticas pedagógicas na educação infantil inclusiva, aplicado aos mesmos, diretamente pela pesquisadora.

Após a construção do questionário, este foi validado por peritos na área da Administração Escolar. A validação é um processo de recolha de evidências que permite verificar se o instrumento utilizado permite estudar o que o investigador pretende. No entender de Fortin (2009), a validação de um questionário corresponde “ao grau de precisão com o qual o conceito é representado por enunciados particulares num instrumento de medida”.

Solicitou-se permissão para aplicação da pesquisa, à Secretaria Municipal de Educação, devido ser um Centro Educacional da esfera pública municipal, e dado conhecimento do projeto de pesquisa para a direção do CMEI Santarezinho II.

A aplicação dos questionários foi previamente agendada com os participantes, em hora e local de acordo com a sua disponibilidade. Os mesmos foram apresentados impressos, para preenchimento dos participantes da pesquisa e posteriormente transcritos pela investigadora.

Os dados foram analisados de forma quanti-qualitativa, utilizando-se o método analítico-descritivo para tabulação dos mesmos.

Foi utilizado como parâmetro para análise das respostas, a quantificação através do modelo proposto por Likert, em que há 5 opções de respostas assim atribuídos:

- Concordo totalmente – 5 pontos
- Concordo – 4 pontos
- Não estou decidido – 3 pontos
- Discordo – 2 pontos
- Discordo totalmente – 1 ponto

Após a tabulação dos dados, foram organizados em gráficos, através do programa Excel, para posterior análise dos resultados.

Os dados qualitativos foram apresentados no texto, sendo analisadas e realizada a discussão dos resultados com os autores. Para garantir o sigilo de cada participante, estes foram identificados por códigos: Part. 01, Part. 02, Part. 03, etc.

#### **4.4 Procedimentos éticos**

Quanto aos aspectos éticos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil, conforme Parecer: 6.828.132 (em anexo), a partir dos preceitos defendidos pela Declaração de Helsinque e do Código de Nuremberg, considerando ainda normas de pesquisa com seres humanos preceituados pelo Conselho Nacional de Saúde - Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510/2016.

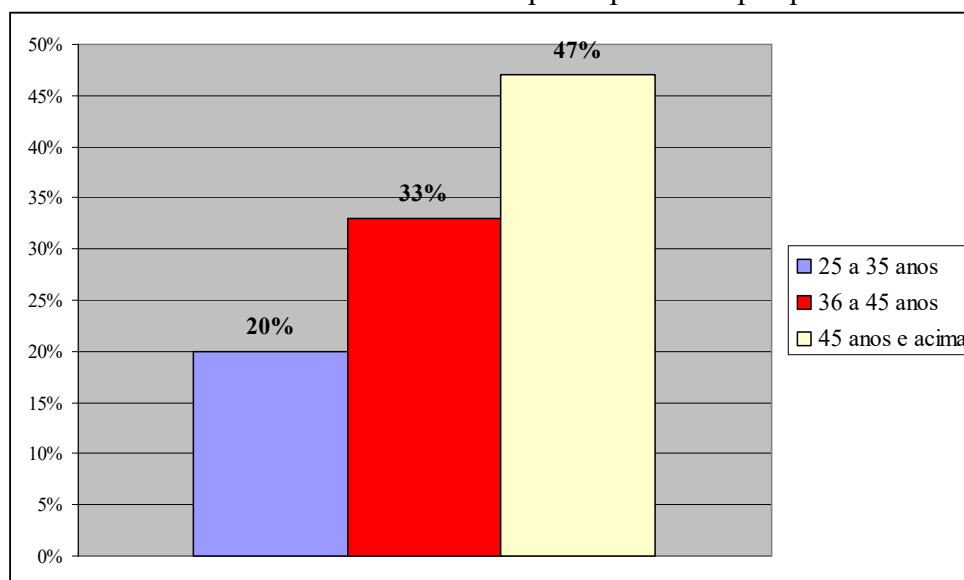
Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi assinado por todos os participantes da pesquisa no ato da aplicação das entrevistas, garantindo o anonimato dos participantes.

## V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 5.1 Caracterização dos participantes

Os participantes da pesquisa foram professores e pedagogos que atuam na Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Santarenzinho II. Em análise da caracterização dos participantes da pesquisa, verificou-se maior ocorrência de indivíduos na faixa etária de 45 anos e acima, com um percentual de 47% do total de indivíduos. Outra faixa etária de destaque foi de 36 a 45 anos, com 33% do total de participantes, conforme descrito no gráfico 01.

**Gráfico 01** – Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Questionário elaborado pela autora.

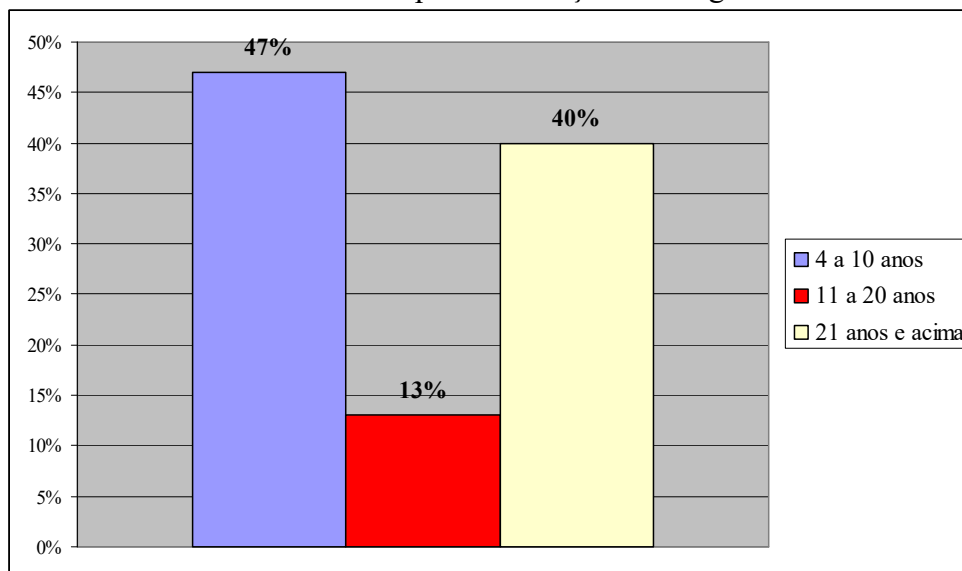
Dados semelhantes foram encontrados no estudo de Borre e Reverdito (2020), ressaltando a tendência que os professores de Educação Infantil atuem nessa área por muitos anos, por isso a tendência de profissionais acima dos 30 anos em sala de aula infantil.

Todos os participantes são do gênero feminino, não havendo indivíduos do gênero masculino na instituição, a não ser em cargos de vigilantes e serviços gerais.

A feminização na Educação Infantil é discutida por Massarolo (2022), afirmando que historicamente o ensino é considerado como uma atividade feminina, inerente ao papel social imposto pela sociedade patriarcal, que impõe às mulheres, como responsável pela criação dos filhos, e conseqüentemente, ao ensino em sala de aula, visto que são elas que tem o “instinto materno”, e por isso estão mais capacitadas para lidar com crianças da Educação Infantil.

A respeito do tempo de formação em magistério, verificou-se que 47% dos participantes têm de 4 a 10 anos de formação; 40% dos indivíduos têm 21 anos e acima de tempo de formação, conforme descrito no gráfico 02.

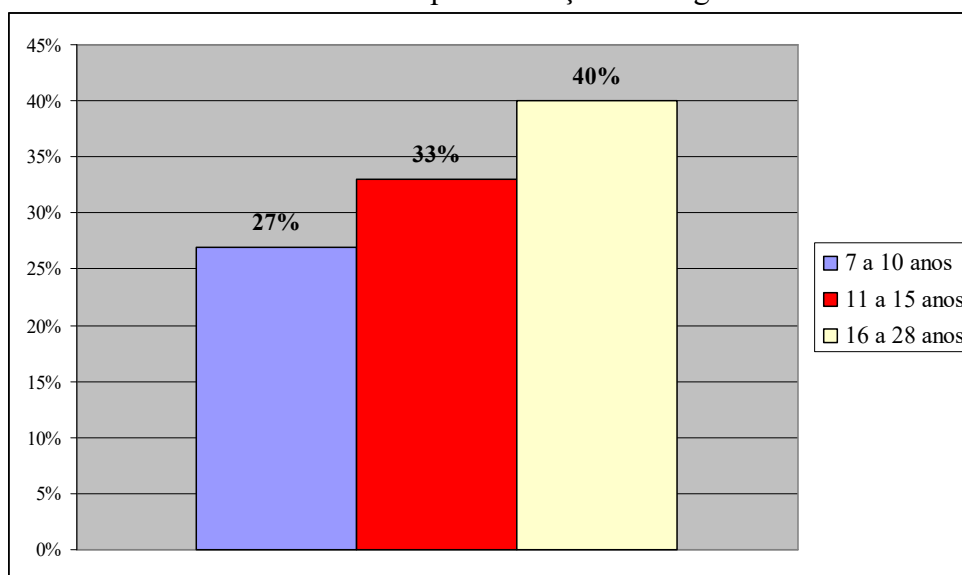
**Gráfico 02 – Tempo de formação em magistério**



Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, verificou-se que 40% dos participantes têm de 16 a 28 anos atuando no magistério. 33% dos indivíduos atuam entre 11 a 15 anos. Havendo 27% dos indivíduos que atuam entre 7 a 10 anos, conforme descrito no gráfico 03.

**Gráfico 03 – Tempo de atuação no magistério**

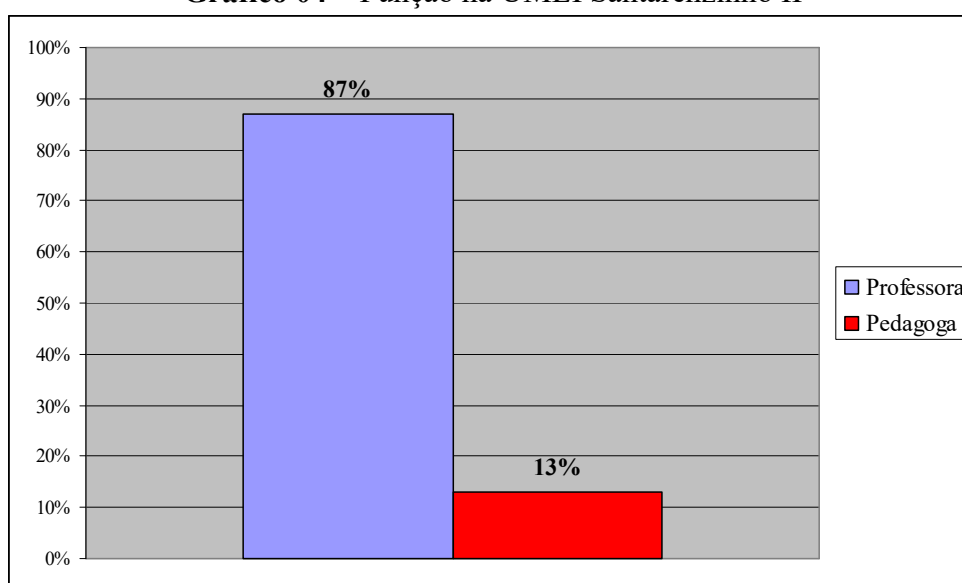


Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Dados semelhantes foram compartilhados por Silva, Ferreira e Silva (2021), e também no estudo de Borre e Reverdito (2020), tanto sobre o tempo de formação no Magistério e o tempo de atuação em sala de aula, destacando que o tempo de formação e atuação são relevantes para apontar a experiência em auxiliar o desenvolvimento infantil, viabilizando a qualidade de ensino durante essa fase inicial da aprendizagem dos alunos.

Sobre a função que os participantes da pesquisa exercem na UMEI Santarenzinho II, verificou-se que 87% são professores e 13% são pedagogas, conforme descrito no gráfico 04.

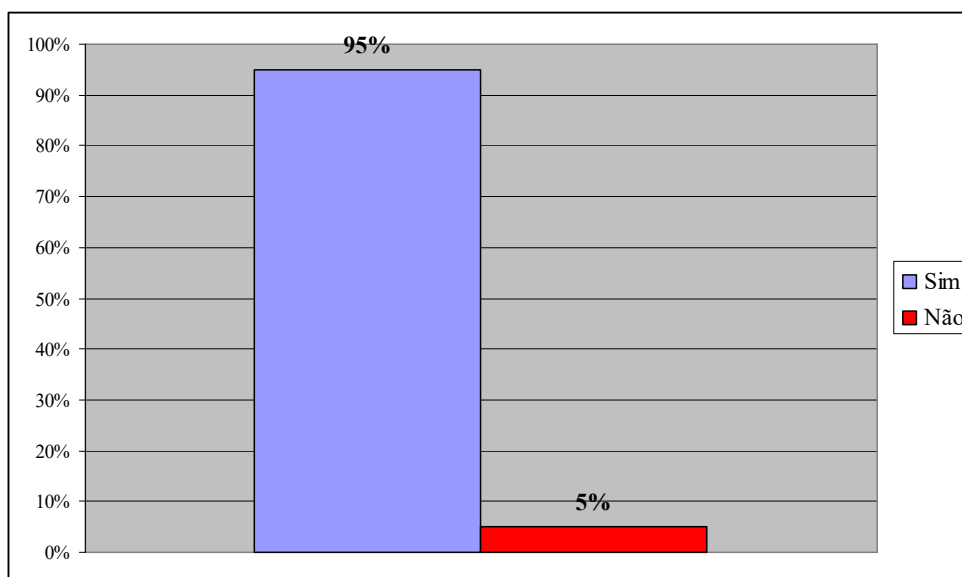
**Gráfico 04 – Função na UMEI Santarenzinho II**



Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Martins (2020) ressalta que as UMEIs e CMEIs devem ser supridas de profissionais capacitados para o atendimento do alunado, então, contar com professores e pedagogos é de grande relevância para que se possa ofertar um ensino de qualidade nestas instituições. Desta forma, professores e pedagogos buscam ofertar um trabalho voltado para uma educação total, não somente a de ofertar conhecimentos específicos, mas também na formação integral do indivíduo.

Indagado se os participantes possuem especialização, verificou-se que 95% dos indivíduos têm especialização, e somente 5% ainda a não possuem, conforme descrito no gráfico 05.

**Gráfico 05 – Participantes da pesquisa tem especialização**

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Lira e Dias (2022) salientam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores estabelece que a formação profissional dos professores deve focar no desenvolvimento de conhecimento que possibilitem o uso competente dos conhecimentos adquiridos no processo educacional, desenvolvendo, executando, acompanhando e avaliando os projetos educacionais, de maneira que venha produzir qualidade no ensino.

Segundo Viana e Gusmão (2023), em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que incluem os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura. Além disso, foram estabelecidas diretrizes para a formação continuada dos professores, representando uma continuação e aprimoramento das ideias estabelecidas em 2002, incorporando outras conquistas importantes para a formação e profissionalização dos professores no Brasil.

Além da formação inicial, conforme Veiga e Santos (2022), as diretrizes de 2015 também abordam a importância da formação continuada dos professores ao longo de sua carreira, incentivando a participação em programas de atualização, especialização e aperfeiçoamento profissional. Essas conquistas representam avanços significativos na formação e profissionalização dos professores no Brasil, visando garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos.

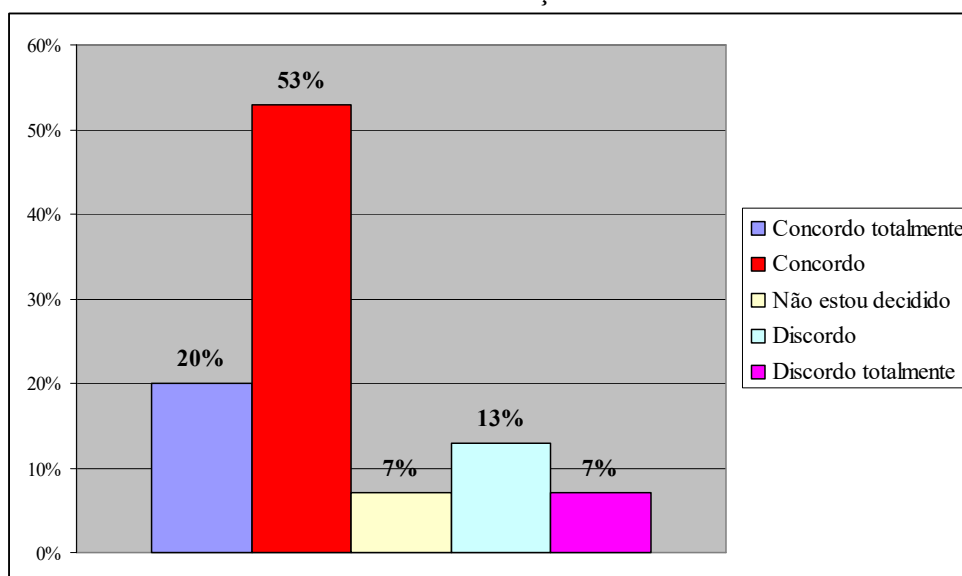
Todos os participantes não têm vínculo empregatício com outra instituição, trabalhando somente nesta instituição de ensino que é pública.

## 5.2 Verbalização sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil

Neste tópico abordam-se os resultados com a respectiva análise e discussão relacionando-os aos objetivos específicos propostos para este estudo, tendo por base as respostas dos participantes.

Em relação à percepção dos participantes sobre a existência de inclusão na Educação Infantil em Santarém – Pará, verificou-se que 53% dos participantes concordam que há inclusão na Educação Infantil nesta cidade. 20% concordam totalmente com essa afirmação. E somente 7% discordam totalmente com essa afirmação, conforme descrito no gráfico 06.

**Gráfico 06 – Inclusão na Educação Infantil em Santarém**



Fonte: Questionário elaborado pela autora.

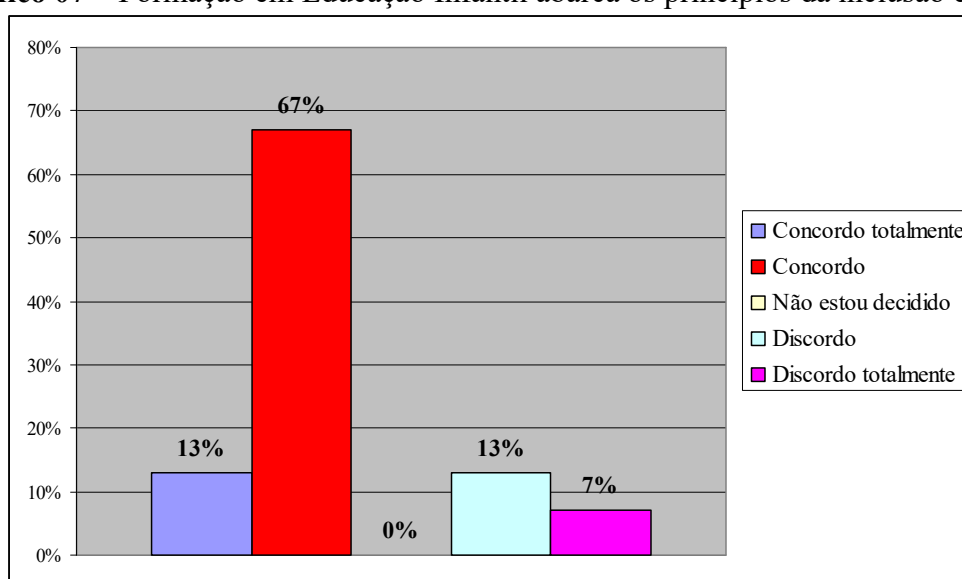
Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por Almeida (2022) sobre a educação inclusiva em Santarém, em que ressalta que as escolas santarensas já realizavam a inclusão mesmo antes da implantação da lei no Brasil, e foi a partir de 2009 que se passou a ter essa denominação nas instituições de ensino. Entretanto, em análise de estudos sobre a situação da educação inclusiva no Brasil, observa-se um declínio nas políticas públicas para a área, como aponta Souza (2020), que contrariam as dinâmicas articuladoras da educação inclusiva no país.

Lira e Dias (2022) enfatizam que a formação dos professores em Educação Infantil possibilita a aquisição de conhecimentos necessários para atender essa clientela, de maneira a ofertar uma educação de qualidade, possibilitando acesso a novas ferramentas pedagógicas e metodológicas, os ajuda a enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula com mais eficácia,

fortalecendo a capacidade dos professores de promover um ensino de qualidade e inclusivo, impactando diretamente no desempenho dos alunos e nos índices de qualidade da educação.

Em relação à formação em Educação Infantil abarcar os princípios da inclusão escolar, verificou-se que 67% dos participantes concordam sua formação abarca os princípios da inclusão escolar. 13% dos participantes concordam totalmente com essa afirmação. Entretanto, 7% dos participantes discordam totalmente com essa afirmação, conforme descrito no gráfico 07.

**Gráfico 07** – Formação em Educação Infantil abarca os princípios da inclusão escolar



Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Machado e Marcato (2024) discorrem que a formação eficaz do professor, especialmente no quesito da educação inclusiva, inicia em seu curso de graduação, preparando-o para desenvolver seu potencial como educador. Todavia, a limitação das disciplinas ofertadas e estágios obrigatórios que visam preparar o futuro educador, e obtendo experiências para se preparar para a prática pedagógica acaba dificultando a aquisição de conhecimentos relevantes para a inclusão escolar na Educação Infantil.

A respeito da percepção sobre a inclusão escolar na educação infantil, os participantes da pesquisa apresentaram as seguintes respostas:

Ela é fundamental para que ocorra o processo de aprendizagem (Part. 01).

Ela é fundamental para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem e interação de forma eficiente (Part. 02).

A Educação Inclusiva é um processo de resultados positivos, com aspectos de convivência e da integração e garantia dos direitos à educação e igualdade (Part. 03).

O professor tem o papel de auxiliar o estudante com necessidades educativas especiais para que ele avance tanto intelectualmente quanto socialmente (Part. 04).

É muito importante, pois a inclusão é uma ferramenta que colabora e contribui muito para o desenvolvimento da criança (Part. 05).

Poderia ser melhor se as políticas públicas fossem revistas, haja vista que não são atendidas de acordo com a necessidade da escola e alunos (Part. 06).

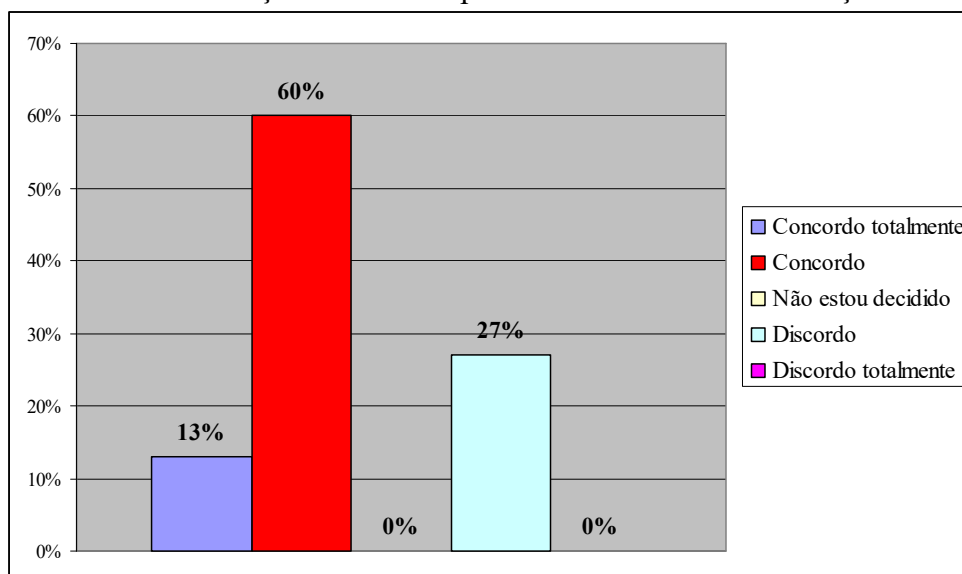
De maneira geral, percebe-se que a educação inclusiva é vista como um processo que tem trazido resultados positivos para a educação infantil (Part. 07).

Foram aglutinadas respostas semelhantes, pois muitos participantes destacaram a inclusão como fundamental para o processo de aprendizagem. Percebe-se que os professores têm a percepção da educação inclusiva como um processo, em que se trabalha em conjunto com todos, escola e sociedade como um todo, para se garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não.

Mendes e Vilaronga (2023) ressaltam que a inclusão, no que se refere à educação, envolve um processo de mudança e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todo aluno, mesmo os pertencentes a minorias linguísticas, raciais, étnicas e pessoas com deficiência, tenha acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, inclusive impedindo a segregação e o isolamento dos alunos.

No que se refere à formação continuada para os educadores de Educação Infantil, verificou-se que 60% dos participantes concordam que existe este tipo de formação. 13% dos participantes concordam totalmente com a existência dessa formação. Entretanto, 27% dos participantes discordam que exista tal formação, conforme descrito no gráfico 08.

**Gráfico 08** – Formação continuada para os educadores em Educação Infantil



Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Santos e Goi (2023) destacam que muitos dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores se concentram em atualizações de conteúdo, metodologia ou tecnologia. Embora esses cursos sejam importantes para manter os professores informados sobre os últimos desenvolvimentos em suas áreas de atuação, eles podem não ser suficientes para promover mudanças significativas na prática pedagógica na educação infantil inclusiva. Por conseguinte, somente estes cursos não serão suficientes para que os professores garantam a melhoria de sua prática pedagógica, devendo focar em outros cursos, que possam implementar novos conhecimentos, possibilitando que estes profissionais possam trazer metodologias diferenciadas e novos conhecimentos no desenvolvimento da educação infantil inclusiva.

A respeito das práticas pedagógicas que atendem aos princípios da educação inclusiva, os participantes da pesquisa apontaram as seguintes respostas:

Cada prática que vise abarcar todos os alunos, de acordo com suas necessidades é inclusiva (Part. 01).

As ações conscientes e participativas que visam atender as expectativas educacionais (Part. 02)

Ensino personalizado, aprendizado colaborativo, aprendizagem baseado em projeto e uso de tecnologia educacional (Part. 03).

Princípios que vai avaliar, acompanhar as ações conscientes e participativas que visam a atender expectativas educacionais (Part. 04).

Capacitação dos educadores, adequar as instalações da escola e uso de tecnologia (Part. 05).

Instalação da escola adequada, profissional capacitado para atendimento, conhecimento estratégico para as crianças (Part. 06).

Nas ações conscientes e participativas que visam atender expectativas educacionais (Part. 07).

Adequar as instalações da escola (Part. 08).

Princípios é criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar todo o processo (Part. 09).

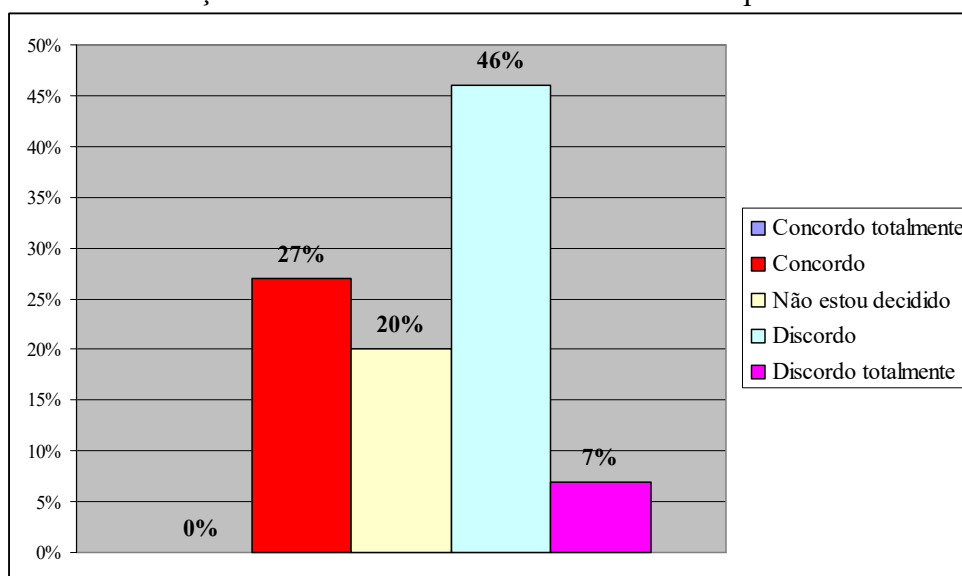
Foram aglutinadas respostas semelhantes, pois muitos participantes destacaram que as práticas inclusivas visam atender os princípios da educação inclusiva. Também consideram que as práticas pedagógicas devem envolver o ensino personalizado, aprendizado colaborativo, utilizando-se projetos e tecnologias digitais que viabilizem a qualidade da educação inclusiva. Há também participantes que consideram a capacitação dos professores, instalações adequadas para todos os alunos, assim como o desenvolvimento, implementação, incentivo e avaliação do processo educativo.

Lopes (2021) enfatiza que as práticas pedagógicas na educação inclusiva são constituídas por distintas estratégias, enfocando as utilizadas no ensino regular, assim como as que são construídas por profissionais, utilizando recursos e metodologias didáticas específicas, de acordo com a deficiência do aluno, refletindo a realidade da sala de aula, e a percepção do professor sobre o processo de ensino conforme as necessidades de seus alunos.

Silva, Ferreira e Silva (2021) discorrem que a prática docente apresenta um compromisso do ensino incorporando as teorias científicas, através da seleção e organização de procedimentos, ações e conhecimentos, com uma ação inclusiva pautada nos desafios atuais, contribuindo para uma relação efetiva da educação que irá qualificar o educando a ser um cidadão ativo na sociedade.

No que se refere à presença do aluno com deficiência interferindo nas práticas dos educadores de Educação Infantil, verificou-se que 46% dos participantes discordam que esses alunos interfiram na prática pedagógica. Entretanto, 27% dos participantes concordam que esses alunos estão interferindo na prática pedagógica. E 20% dos participantes estão indecisos a respeito desta afirmação, conforme descrito no gráfico 09.

**Gráfico 09** – Presença de alunos com deficiência interfere nas práticas dos educadores



Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Brito et al. (2023), narra que a inserção do aluno com deficiência nos espaços comuns escolares não traz prejuízos à prática pedagógica, especialmente se os professores estiverem capacitados, e recebam ajuda e suporte para o atendimento desses alunos, gerando resultados positivos no desenvolvimento de todos, enaltecendo esse processo educacional significativo. Os autores ressaltam que a educação inclusiva é uma resposta educativa e social, trazendo equidade para os alunos, e facilitando ao educando definir seus próprios caminhos para se

desenvolver e ter bem estar, com respeito a evolução inerente dos processos estabelecidos no ensino e aprendizagem.

A respeito dos principais desafios enfrentados para a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil, os participantes da pesquisa destacaram as seguintes respostas:

Algumas professoras ainda terem e sentirem a insegurança em trabalhar com aluno com deficiência (Part. 01).

A falta de recursos, tanto financeiros quanto humanos. As escolas nem sempre têm o suporte adequado para fornecer (Part. 02).

Falta de recursos e infraestrutura, de formação adequado para os educadores, de apoio familiar, necessidade de adaptação do currículo, interação social e inclusão (Part. 03).

Os desafios existem, mas precisamos buscar vários conhecimentos nessa área da educação. E profissionais capacitados e em maior quantidade para atender ao público (Part. 04).

Escolas sem estrutura, que contemple a acessibilidade, falta de professores e dificuldades em obter diagnóstico (Part. 05).

Falta de apoio da família, de estrutura, ou seja, espaços adequados, profissionais capacitados e em maior quantidade para atender o público (Part. 06).

A falta de recursos para desenvolvermos atividades para os alunos (Part. 07).

Algumas pessoas (profissionais) ainda sentem insegurança (Part. 08).

Cada criança de acordo com sua necessidade, o professor atende a criança conforme a sua necessidade especial (Part. 09).

Foram aglutinadas respostas semelhantes, pois muitos participantes destacaram que os maiores desafios são de falta de recursos financeiros e humanos, falta de suporte e infraestrutura no atendimento ao aluno com deficiência. Os participantes ressaltam a relevância da formação adequada para os educadores, assim como apoio familiar, além da adaptação curricular de acordo com a necessidade de cada aluno.

Resultados semelhantes foram encontradas na pesquisa de Almeida (2022), enfatizando que a falta de recursos na implementação de atividades pedagógicas, atrapalha o processo ensino-aprendizagem, não somente com os alunos com deficiência, mas para todos. Buss (2019) evidencia que o professor deve direcionar sua prática pedagógica para a inclusão e diversidade, em que essa não seja vista como um problema, mas sim um desafio, visto que a inclusão escolar das crianças com deficiência é uma oportunidade para que elas possam conviver com pares da mesma idade, sendo um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competência social, em que as crianças com desenvolvimento típico fornecem modelos de interação para as crianças com deficiência.

Sobre as potencialidades apresentadas pela escola para a realização da inclusão na Educação Infantil, os participantes da pesquisa apresentaram as seguintes respostas:

A escola trabalha com projeto especial para esse fim (Part. 01).

Adequação do espaço, profissionais qualificado (Part. 02).

Ambiente acolhedor e inclusivo, professor capacitado, recursos e adaptações (Part. 03).

Projetos específicos, atendimento especializado e adequado do espaço escolar para melhor atender as crianças (Part. 04).

Ambiente com acolhimento necessário e parceria com a família (Part. 05).

Projetos específicos; atendimento especializado e adequação do espaço escolar para melhor atender as crianças (Part. 06).

Os espaços na escola foram adequados para atender essa demanda e temos uma professora especializada (Part. 07).

A escola trabalha com projetos que englobam a educação especial (Part. 08).

Para especialista e professores, a inclusão vai muito além de colocar crianças com necessidades diferentes em uma sala de aula, uma escola e UMEIs, a que abrange (Part. 09).

Foram aglutinadas respostas semelhantes, pois muitos participantes destacaram como potencialidades, um espaço adequado e profissionais qualificados, visto que são imprescindíveis para que haja uma inclusão de qualidade. Também destacaram como potencialidade, um bom acolhimento aos alunos e parceria com a família. Outros afirmaram que a UMEI realiza projetos específicos, com atendimento especializado para alunos com deficiência.

Santos et al. (2023) reforçam que a escola, no contexto da educação infantil inclusiva, precisa caminhar na interação com as crianças com deficiência, de maneira que eles se percebam enquanto indivíduos capazes de aprender. Assim ofertar espaço adequado, profissionais capacitados, e um currículo que englobe a necessidade de todos os alunos tem sido considerado como potencialidades para que a inclusão ocorra de forma adequada nos espaços escolares.

A respeito das mudanças que deveriam ser realizadas na UMEI Santarenzinho II para efetivar a inclusão na Educação Infantil, os participantes da pesquisa apresentaram as seguintes respostas:

Deveria haver mais sensibilidade, embora já se trabalhe a inclusão, com deficiência é esquecida (Part. 01).

Precisa de mais suporte para a inclusão ocorrer de fato (Part. 02).

Formação e capacitação de professores, adaptação curricular, acesso a recursos e suporte (Part. 03).

Devido ao número crescente de crianças com deficiência, há necessidade de mais profissionais para atender a todos em equidade (Part. 04).

Formação dos educadores, estrutura da escola e cuidadores (Part. 05).

Devido ao número crescente de crianças com deficiência, há necessidade de mais profissionais para atender a todas com equidade (Part. 06).

As políticas públicas da Educação Infantil, elas precisam ser revistas, pois no papel é tão bonita e na prática não funciona (Part. 07).

Deveriam haver mais visibilidade nas práticas pedagógicas, embora já se trabalhe a inclusão, muitas vezes a criança com deficiência é esquecida (Part. 08).

É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão para melhor atender a esse público (Part. 09).

Foram aglutinadas respostas semelhantes, pois muitos participantes destacaram a falta de empatia com os alunos com deficiência, afetando o processo de inclusão. Para tanto é necessário ofertar formação continuada para os professores, adaptar o currículo atual, e principalmente, continuar alterando o espaço escolar, para que se receba os alunos adequadamente na escola. Também foi relatada a necessidade de revisão das políticas públicas, para que se tornem mais práticas, para que a inclusão se torne uma realidade, não somente em Santarém, mas em todo Brasil.

Para Brito et al. (2023), a formação continuada dos professores em Educação Infantil inclusiva deve se alinhar com as orientações de temáticas na Educação Básica, o que poderá ampliar significativamente a qualidade do ensino, visto que os professores, quando recebem uma formação mais eficaz, estão preparados para ensinar os conteúdos de maneira pertinente e significativa, adequando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de seus alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

## VI – CONCLUSÃO

A Educação Infantil é uma área de estudo importante no processo de ensino aprendizagem, pois possibilita o desenvolvimento integral do educando, envolvendo atividades e estudos diversificados de forma interdisciplinar. É nesta etapa que a criança tem acesso às novas informações, e começa a desenvolver seu conhecimento escolar. Neste contexto, a prática pedagógica deve ser voltada para incentivar o aluno a buscar novos conhecimentos, a tecer sua própria forma de aprender.

Com o advento da educação inclusiva, a Educação Infantil passou a ser vista como um espaço para se reconhecer a criança pequena como um sujeito de direito, seja ele com deficiência ou não, e que deve ser visto como protagonista no processo educativo, haja vista que essa etapa da educação é a base de toda vida acadêmica dos alunos.

Ao longo deste estudo, procurou-se analisar a verbalização dos educadores sobre a inclusão na educação infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI da cidade de Santarém – Pará, de maneira a trazer informações que possam servir de subsídios para novas pesquisas.

É relevante haver uma compreensão nítida e aprofundada sobre a Educação Infantil, conforme foi exposto ao longo do referencial teórico. A reflexão contínua leva ao entendimento do potencial dessa modalidade de ensino e sua evolução em prol da aprendizagem das crianças. Após a pesquisa, percebeu-se que a Educação Infantil evoluiu bastante, buscando oferecer às crianças, não somente um espaço para o seu desenvolvimento físico, mas também para o seu desenvolvimento cognitivo, e principalmente, para o seu desenvolvimento social, ao entrar em contato com as crianças, e assim, aprender a conviver em sociedade.

Observou-se nas publicações, que a Educação Infantil é uma prioridade para todas as crianças, tanto na alfabetização, como na socialização, através da convivência desta com outras crianças na sua faixa etária. Portanto, esta etapa da educação pode não só enriquecer e coordenar o potencial e as experiências de aprendizagem das crianças econômica e socialmente privilegiadas como, também, desenvolver programas de educação compensatória e de estimulação para as crianças cujas carências impedem um bom desempenho nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, prioritariamente, ela deve constituir-se no espaço da aprendizagem e inclusão.

Ao analisar a literatura sobre a inclusão na Educação Infantil, verificou-se que a inserção de crianças com deficiência nessa etapa de ensino, possibilita vários benefícios, seja

nos aspectos cognitivos, físicos, sociais e emocionais dessa criança, assim proporciona a construção de indivíduos mais conscientes, que buscam cuidar de si e do outro, sem preconceitos e empatia.

Visto que todas as crianças devem estar na escola sem serem discriminadas, sem terem limitações, restrições em função de sua deficiência ou suas características, que servem para marcar e determinar suas dificuldades. Não se pode limitar a criança ao seu diagnóstico, é necessário olhar essas crianças independentemente de suas particularidades e diferenças. Desta forma, a inclusão desde a Educação Infantil possibilita que essa criança já tenha acesso desde a tenra idade à educação.

Assim, em análise dos resultados da pesquisa de campo com os professores e pedagogos da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Santarenzinho II, em Santarém – Pará, verificou-se que são indivíduos na faixa etária de acima de 36 anos, do gênero feminino, com mais de 4 anos de formação em magistério, atuando há mais de 16 anos em estabelecimentos escolares, com especialização na área de atendimento infantil.

Analisando a percepção destes profissionais da educação sobre a inclusão na Educação infantil, observou-se que a maioria concorda que existe inclusão nas escolas de Santarém. Também foi observado que eles concordam que a formação dos professores abarca os princípios da inclusão escolar, visto que consideram que a inclusão é essencial para que o processo de aprendizagem ocorra de forma justa e igualitária, considerando-o como um processo, realizado não somente pela escola, mas também em conjunto com a sociedade.

Outro ponto discutido foi o processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil, habilitando os professores na adaptação às mudanças que a inclusão traz para o processo educativo, possibilitando que os professores possam trabalhar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz com a variedade de alunos em suas salas de aula, inclusive aqueles com necessidades especiais, e com diferentes estilos de aprendizagem, envolvendo o ensino personalizado, aprendizado colaborativo, através de projetos e tecnologias digitais, promovendo, então, a inclusão na Educação Infantil.

Os profissionais de educação também destacaram que a presença do aluno com deficiência em sala de aula na Educação Infantil não interfere nas práticas pedagógicas. Todavia, eles destacaram os desafios encontrados para a inclusão, como a falta de recursos financeiros e humanos, além de falta de suporte e infraestrutura para atender o aluno com deficiência.

No que se refere às potencialidades da inclusão na Educação Infantil, os profissionais de educação enfatizaram o espaço adequado e profissionais qualificados, afirmando que estes

dois itens são essenciais para que uma inclusão de qualidade. Entretanto, para que se alcance essa qualidade, é necessário mudanças significativas na UMEI, como oferta de formação continuada aos professores, adaptação do currículo atual, além de modificação do espaço escolar, para que se possa atender de forma igualitária aos alunos, com deficiência ou não.

Neste contexto, pode-se concluir que a inclusão é essencial para que se construa uma sociedade mais igualitária, especialmente quando se inicia esse processo desde a Educação Infantil, pois desta forma a criança com deficiência e as crianças sem deficiência podem fomentar suas capacidades, sem distinção de qualquer natureza no seu desenvolvimento educacional.

Como todo o trabalho de pesquisa, este se sabe inacabado e ainda respira sob o signo de sua incompletude. Trata-se de uma tarefa apenas começada que espera por seus naturais desdobramentos.

Neste contexto, sugere-se abranger outras temáticas dentro da Educação Infantil inclusiva, especialmente no que se refere a ideia de que a criança com deficiência nessa fase escolar possa receber conhecimento em forma de disciplina, conforme pesquisas em várias áreas da educação tem demonstrado que o desenvolvimento cognitivo da criança inicia desde os seus primeiros passos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Pedro (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 2, pág. 25-41.
- ABREU, Débora Carolina; GRANDE, Catarina (2021). A caminhada para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-22.
- ALMEIDA, Paulo Nunes (2013). *Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola.
- ALMEIDA, Sofia Machado Mariares (2020). *O Mantle of the Expert como uma abordagem diferenciadora na Educação Pré-Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- ALMEIDA, Sulanita Silva de (2022). *A realidade da inclusão em duas escolas no Município de Santarém da Rede Pública e Particular*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- ALVES, Élida Soares de Santana (2022). *Políticas públicas de educação inclusiva e atendimento educacional especializado: reflexões à luz da teoria crítica*. Curitiba: Appris.
- ANGOTTI, Maristela (2010). *Educação Infantil: para que, para quem e por que?* Campinas: Alínea.
- ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA Mauro de (2014). *Cartilha da inclusão escolar. Inclusão Baseada em Evidências Científicas*. Rio Preto: ABDA.
- AVILA, Jussara Ribas (2024). *Educação inclusiva e positividade da dignidade humana: a inclusão de pessoas que necessitam da efetividade das leis no ordenamento luso-brasileiro*. Curitiba: Juruá.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BORRE, Leila Maira; REVERDITO, Riller Silva. (2020). Análise ecológica do Ensino Infantil e interfaces com a Educação Física. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 5, n. 9.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (2013). *Crianças terão de ir à escola a partir do 4 anos de idade*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acesso em 05ago2022.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (1998). Secretaria de Educação Fundamental *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: V 3*. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (2010). Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais pra a Educação Infantil*. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília.

BRITO, Cláudia Divina de Oliveira et al. (2023). Estudo de Caso: Desafios e práticas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 6, p. 3041-3052.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de (2023). A docência na educação infantil: Pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. *Cadernos CEDES*, v. 43, p. 52-62.

BUSS, Juliana Gonçalves (2019). *Transtorno do espectro autista e inclusão: à luz do olhar de profissionais da educação infantil*. Curitiba: Juruá.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia (2021). Práticas educativas inclusivas na educação infantil: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. e0231.

CASTELLANO, Elisabete Gabriela; ASSIS, Orly Zucatto; CINTRA, Marcos Evandro. (2023). *Metodologia do trabalho e da pesquisa científica*. 2.ed. São Carlos/SP: Diagrama Editorial.

COSSIO, Anelise do Pinho (2022). *Inclusão no Pré-Escolar: Atitudes de Crianças da Zona Norte de Portugal*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança. Especialidade em Educação Especial). Braga/Portugal: Universidade do Minho.

COSTA, Dalvalis Carvalho da (2017). *Concepção dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – modalidade à distância) João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba – UFPB /Centro de Educação.

CUNHA, Fernando Icaro José; ROCHA, Erimar Pereira da; BRAZ, Rafael Francisco; ALMEIDA, Ricardo Santos de; JACQUES, César Augusto Freitas; MARTINS, Cassius Assunção; SANTOS, Adriele Carvalho dos (2022). Formação continuada de docentes na Educação Básica: uma revisão sistemática. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 7,p. 1-14.

FARIA, Dulce Gabriela Gonçalves de (2021). *Implementação do Decreto-Lei Nº 54/2018 de 6 de Julho Na Educação Pré-Escolar: Estudo de Caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Intervenção Precoce). Braga/Portugal: Universidade do Minho, 2021.

FORTIN, Marie-Fabienne. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures, Lusodidacta

FREIRE, Paulo (2019). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74. ed. São Paulo. Paz & Terra.

FUTI, Xavier Alfredo da Silva; BUMBA, Fernando (2021). *Metodologia de elaboração de trabalhos científicos: uma abordagem de acordo com as normas APA e ABNT*. Curitiba: Editora CRV.

GODOY, Andréa; NUNES, Carla Pirfo; REIS, Daniel Augusto dos; HATEM, Daniela Soares; LORENTZ, Lutiana Nacur; FERREIRA, Márcio José; DOMINGOS, Maria Cristina Abreu; TEIXEIRA, Maria José; VIEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Simone Montez Pinto; CORRÊA, Rosa Maria; VILAÇA, Rosângela de Souza; RABELO, Vania Cristina Machado (2000). *Cartilha da inclusão dos direitos das pessoas com deficiência*. Belo Horizonte: PUC Minas.

GOMES, Elisabete Xavier; BRITO, Ana Teresa (2022). A alunização da infância: o indelével contributo da formação inicial de educadoras/es em Portugal. *Debates em Educação*, v. 14, p. 190-216.

GOMES-FERREIRA, António; MOTA, Luis; VILHENA, Carla (2021). Educação de infância em Portugal: discursos, projetos e práticas (1834-1974). *Revista Colombiana de Educación*, n. 82, p. 219-240.

JOHNSON, Luanna Freitas (2022). *Necessidades educacionais especiais do estudante com deficiência intelectual: identificação, política e prática*. Curitiba: Juruá.

JÚNIOR, Antônio Pereira et al. (2021). Ações antrópicas ocorridas no bairro Maracanã e a avaliação de impactos ambientais em Santarém-PA. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 15, p. e433101523172-e433101523172, 2021.

KISHOMOTO, Tizuko Morchida (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez.

KRAMER, Sonia (2011). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9.ed. Rio de Janeiro: Achiamé.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (2023). *Metodologia Científica*. 8.ed. São Paulo: Atlas.

LIRA, Rejane Maria de Araújo; DIAS, Adelaide Alves. Formação e profissionalização de professores (as) da educação infantil. *Debates em Educação*, v. 14, p. 332-352, 2022.

LOPES, Adriana Mesquita. (2021). *Práticas pedagógicas em classe comum de uma escola regular da cidade de Açailândia-MA na perspectiva da educação inclusiva de alunos público-*

*alvo da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra/Portugal.

MACHADO, Carla Cristina Lopes; MARCATO, Daniela. (2024). Aprendizagem da docência e estágios remunerados na educação infantil: o caso da inclusão escolar. *Peer Review*, v. 6.

MANZIM, Eduardo José (2018). Práticas educativas para inclusão e diversidade: Enfoque sobre as licenciaturas. In: SOUZA, Cirlei Evangelista Silva; MELO, Geovana Ferreira. *Formação Inicial de Professores: Práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade*. Jundiaí: Paco Editorial, pp. 61-76.

MARCHÃO, Amélia (2021). A educação pré-escolar numa perspectiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. *EduSer*, v. 13, n. 2.

MARTINS, Rosyane de Moraes (2020). A formação continuada de professores na educação infantil: as políticas para as escolas em São Luís-MA (2002-2012). *Multidebates*, v. 4, n. 1, p. 106-123.

MASSAROLO, Carolina Cardoso. (2022). *A feminização da docência na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Rio Claro/SP: Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

MELO, Rozana Machado Bandeira de (2011). *Uma educação infantil centrada no brincar: a experiência da Te-Arte*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios (2023). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar.

MONTEIRO, Mariângela da Silva (2004). *Ressignificando a educação: a educação inclusiva para seres humanos especiais*. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)> Acesso 09jan2022.

MORAIS, Iolanda Ferreira de (2019). *O direito humano à educação básica: o Ensino Fundamental de Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia (2022). Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 103, n. 265, p. 655-674.

NASCIMENTO, Cristina de Fátima do (2012). *Educação inclusiva no Brasil e as dificuldades enfrentadas em escolas públicas*. Monografia (Pós-Graduação em Inspeção, Orientação e Supervisão Escolar), Rio de Janeiro: Centro Universitário Redentor.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de; LOPES, Yan Karen Silva; DE OLIVEIRA, Bárbara Pimenta (2020). A importância da música na educação infantil. *Revista Educação & Ensino*, v. 4, n. 1.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (2011). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7.ed. São Paulo: Cortez.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D (2010). *Desenvolvimento Humano*. Trad. Carla Vercesi et al. 10 ed. Porto Alegre: AMGH.

PASSOS, Ricardo Pablo (2020). *Metodologia da Pesquisa Científica e bases epistemológicas*. 3.ed. Campinas: CPAQV.

PERRENOUD, Philippe (2018). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ArtMed.

PINTO, Janille da Costa (2019). *O uso das TIC's e suas influências na prática pedagógica na educação infantil na creche municipal Dom Eduardo no município de Ilhéus/BA*. Dissertação (Mestrado em Educação). Assunção: Universidade Autônoma de Assunção.

PINTO, Paula Campos (2022). Educação inclusiva em Portugal: retrato de uma década. In: SANTOS, Sofia (coord.). *Diversidade e educação inclusiva: Instrumentos validados*. Lisboa/Portugal: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, p. 21-33, 2022.

POZAS, Denise (2012). *Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio de Janeiro.

REMEDIO, José Antonio (2023). *Direitos e garantias dos autistas e das pessoas com deficiência*. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Juruá.

SANTOS, Rosimere Machado dos; GOI, Mara Elisângela Jappe (2023). Formação continuada de professores da rede básica de ensino de municípios da região da campanha e fronteira oeste/RS. *Revista Educar Mais*, v. 7, p. 1-20.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana et al. (2023). Educação Infantil: suportes, fundamentos e práticas para a inclusão de crianças deficientes. *Revista Foco*, v. 16, n. 11, p. e3778-e3778.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (2015). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus.

SILVA, Jéssica Pimentel da (2019). *As cantigas de roda como instrumento pedagógico em uma creche municipal em Cruz das Almas-Ba*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Governador Mangabeira – BA: Faculdade Maria Milza.

SILVA, Mara Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia; SILVA, José Gilberto da. (2021). Professores da educação básica do município de Amargosa-BA: uma análise do perfil pessoal-profissional. *Educação em Análise*, v. 6, n. 2, p. 207-220, 2021.

SILVA, Raquel Costa da (2022). *Promover a inclusão através dos pares na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Portugal).

SILVA, Robson; LIMA, Sônia; SANTOS, Luciano (2021). *Educação Especial e Inclusiva: bases*. Natal/RN: Caule de Papiro.

SILVA, Verônica Aparecida Masson da (2024). Inclusão: O papel da escola inclusiva na inclusão de crianças com necessidades especiais. In: CONCEIÇÃO, Fábio Coelho da; COMIM, Chaloê de Jesus; CHIMURA, Willian da Costa. *Transtorno do espectro autista - TEA: avaliação e intervenção baseada em evidências*. Curitiba: Juruá, pp. 161-166.

SOUZA, Ubiany de Oliveira Souza. (2020). *Educação especial na perspectiva inclusiva: marcos históricos e normativos*. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia). Ituiutaba-MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.

STASIAK, Gisele Regina (2020). *Programa de intervenção para professores: desenvolvimento socioemocional na educação infantil*. Curitiba: Juruá.

TEIXEIRA, Elizabeth (2014). *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

TROVATO, Kátia (2018). A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil*, ed. Moderna, p. 28-32.

VALES, Marta Maria Almeida (2023). *O Impacto dos Recursos no Ato de Contar Histórias: uma Experiência na Educação Pré-Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

VARELA, Ana Lêda Figueredo (2023). *Educação inclusiva, das concepções e práticas de escolarização: sentidos, gramáticas e efeitos nas escolas do Brasil e Portugal*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Lisboa/Portugal: Universidade Católica Portuguesa.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (2022). *Formação de professores para a educação básica*. Petrópolis: Vozes.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos. (2022). *Formação de professores para a educação básica*. Petrópolis: Vozes.

VERSALHES, Ana Carla (2023). *Educação Inclusiva: Estratégias para atender às necessidades de todos os alunos*. São Paulo: Socrática.

VIANA, Isaac Pereira (2023). *Inclusão de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: teoria e prática com resultados de pesquisa*. Curitiba: Juruá.

VIANA, Willian Carboni; GUSMÃO, Terezinha Maria Bogéa (2023). *Abordagens sobre ensino-aprendizagem e formação de professores*. Guarujá-SP: Científica Digital.

ZANETTE, Tássia (2015). *Rodas cantadas e Tecnologias de Informação e Comunicação: Relato de uma prática docente na Educação Infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação). Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ZILIOOTTO, Gisele Sotta (2023). *Educação especial na perspectiva inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos*. Curitiba: Intersaberes.

**ANEXOS**

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Título: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTARÉM – PARÁ**

**QUESTIONÁRIO**

**A. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.**

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Tempo de formação em magistério: \_\_\_\_\_ anos.

Tempo de atuação: \_\_\_\_\_ anos.

Função: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_ Em que? \_\_\_\_\_

Tem vínculo empregatício com outra instituição de ensino? ( ) Sim ( ) Não

Qual: ( ) Instituição Pública ( ) Instituição Privada

**B. PARTE ESPECIFICA:**

1. Existe inclusão dentro da Educação Infantil em Santarém-Pará?

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo

( ) Não estou decidido

( ) Discordo

( ) Discordo totalmente

2. Existem alunos com deficiência em sua classe? Quais?

3. Sua formação em Educação Infantil abarca os princípios da inclusão escolar?

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo

( ) Não estou decidido

( ) Discordo

( ) Discordo totalmente

4. Qual sua percepção sobre a inclusão escolar na educação infantil?

5. Há formação continuada para os educadores de educação infantil?

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo

( ) Não estou decidido

( ) Discordo

( ) Discordo totalmente

6. Na sua opinião, quais são as práticas pedagógicas que atendem aos princípios da educação inclusiva?

7. Na sua opinião, a presença do aluno com deficiência interfere nas práticas dos educadores de educação infantil?

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

8. Quais são os principais desafios enfrentados para a inclusão de alunos com deficiência na educação infantil?

9. Quais são as potencialidades apresentadas pela escola para a realização da inclusão na educação infantil?

10. Na sua concepção, que mudanças deveriam ser realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil para efetivar a inclusão na educação infantil?

**UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**INSTRUMENTO DE PESQUISA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NA  
VERBALIZAÇÃO DOS EDUCADORES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTARÉM – PARÁ**

Você está sendo convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa intitulada “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NA VERBALIZAÇÃO DOS EDUCADORES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTARÉM – PARÁ”. A proposta do estudo consiste em verificar as contribuições do gestor na formação dos educadores em serviço, que está sobre responsabilidade da pesquisadora ANA SILIA SILVA DE ALMEIDA FERNANDES. A sua participação na pesquisa ocorrerá da seguinte forma: você irá responder ao questionário, contendo perguntas sobre sua caracterização pessoal, seus conhecimentos sobre inclusão escolar na educação infantil, e as dificuldades e potencialidades encontradas para realizar a inclusão. Esses questionários permitirão estabelecer uma percepção sobre a inclusão escolar na educação infantil.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir em qualquer momento se desejar, sem ser prejudicado(a) por isso. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Você não terá qualquer custo financeiro ao participar deste estudo e, também, não receberá pagamento por participar do mesmo.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, e de ordem ética, todavia informamos que sua participação não será divulgada, visto que as informações obtidas serão utilizadas somente para a presente pesquisa, cada indivíduo da pesquisa receberá um código, além de seus dados serem analisados em conjunto com os de outros participantes, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação, garantindo-se assim o sigilo de todos participantes. Em caso de alguma questão lhe causar constrangimento, você terá opção de não respondê-la, ou tirar dúvidas com a pesquisadora.

Os benefícios serão observados através da apresentação dos resultados, que poderão servir de base para a melhoria da inclusão do deficiente nos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Santarém. Esse trabalho será desenvolvido de forma direta.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste termo e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Ana Silia Silva de Almeida Fernandes, que pode ser encontrada pelo celular (93) 99116-4466, e-mail: asilvadealmeida3@gmail.com, endereço: Travessa Elcione Barbalho, S/N – CEP 68038-325 – Santarém – Pará.

Se você tiver perguntas com relação aos seus direitos, como participante do estudo, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética de Pesquisa da UEPA – Universidade do Estado do Pará – Campus XII – Tapajós, sito a Avenida Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida – CEP 68040-090 – Santarém – Pará, e-mail: ceptapajos@uepa.br.

Após ter recebido todas as informações relacionadas ao estudo eu, \_\_\_\_\_, certifico que a Sra. Ana Silia Silva de Almeida Fernandes respondeu a todas as minhas perguntas sobre o estudo e minha condição,

e eu, voluntariamente, aceito participar deste projeto, pois reconheço que compreendi por completo a pesquisa, recebi informações sobre a aplicação de questionários, na qual estarei envolvido(a), bem como fui informado(a) sobre os riscos e benefícios esperados. Sei que posso retirar-me do estudo a qualquer momento. Entendi que ao participar do estudo responderei a questionários que irão avaliar meu conhecimento sobre a inclusão de deficientes nas escolas de Santarém – Pará, e que todas as informações a meu respeito serão confidenciais. Foi-me garantido que não terei gastos em participar do estudo.

Concordo que os meus dados obtidos neste estudo sejam utilizados para fins de pesquisa científica. Declaro, ainda que assinei duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que recebi uma cópia do presente.

Diante do exposto, eu concordo em participar da pesquisa, e sei que terei uma cópia deste termo.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Assinatura do participante

Santarém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Acredito que o participante tenha recebido todas as informações necessárias, fornecidas em linguagem adequada e compreensível.

---

ANA SILIA SILVA DE ALMEIDA FERNANDES  
Pesquisadora Principal

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO PARÁ - CAMPUS XII -  
TAPAJÓS - UEPA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NA VERBALIZAÇÃO DOS EDUCADORES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTARÉM - PARÁ

**Pesquisador:** ANA SILIA SILVA DE ALMEIDA

**Área Temática:** Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

**Versão:** 4

**CAAE:** 78077324.2.0000.5168

**Instituição Proponente:** Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DA NOTIFICAÇÃO**

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Parcial

**Detalhe:**

**Justificativa:** Estou enviando o relatório parcial, referente a coleta de dados, e início da

**Data do Envio:** 24/09/2024

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.160.623

**Apresentação da Notificação:**

Este estudo tem por objeto estudar as práticas pedagógicas na Educação Infantil inclusiva na verbalização dos educadores de Santarém - Pará do Brasil. Foi previsto a participação de 29 indivíduos, sendo a pedagoga e os vinte e oito (28) educadores lotados na UMEI do Santarenzinho II, na faixa etária entre 21 a 55 anos.

**Objetivo da Notificação:**

Informar ao CEP o andamento da pesquisa e os procedimentos concluídos;

Relatar as informações básicas da pesquisa adequadas ao cronograma;

Mostrar os dados parciais sobre a conclusão da pesquisa que será em novembro;

Comunicar que os resultados parciais foram apresentados em eventos.

**Endereço:** Av. Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida, Bloco I, sala 02  
**Bairro:** Aparecida **CEP:** 68.040-090  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)3512-8013 **Fax:** (93)3512-8000 **E-mail:** ceptapajos@uepa.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO PARÁ - CAMPUS XII -  
TAPAJÓS - UEPA



Continuação do Parecer: 7.160.623

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Nenhum participante foi retirado do estudo, não houve eventos adversos e nem houve pedidos de indenização.

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

O estudo será finalizado em novembro, após a entrega da dissertação para a banca de defesa. Observa-se que a pesquisa seguiu todos os passos propostos no cronograma. Tendo os encaminhamentos para concluir com sucesso o estudo em movimento.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatório, foram bem apresentados com argumentos convincentes a apresentação do relatório parcial.

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Parabenizamos os pesquisadores pelo envio do parecer parcial. Bem como reforçamos aos(as) pesquisadores(as) deverão apresentar relatórios parciais informando sobre o andamento da pesquisa, assim como deverão apresentar um relatório final, informando se a pesquisa apresentou alguma intercorrência ética, assim como os principais resultados alcançados pela investigação. Tais relatórios devem ser submetidos a partir da Plataforma Brasil, acessando o projeto de pesquisa na janela LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA, pelo botão *Detalhar* e então utilizando a ferramenta *Enviar Notificação*.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	Relatorio_parcial_Ana_Silia_de_Almeida_Fernandes.doc	24/09/2024 08:47:06	ANA SILIA SILVA DE ALMEIDA	Postado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida, Bloco I, sala 02  
 Bairro: Aparecida CEP: 68.040-090  
 UF: PA Município: SANTAREM  
 Telefone: (93)3512-8013 Fax: (93)3512-8000 E-mail: ceptapajos@uepa.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO PARÁ - CAMPUS XII -  
TAPAJÓS - UEPA



Continuação do Parecer: 7.160.623

Não

SANTAREM, 15 de Outubro de 2024

---

Assinado por:  
Yara Macambira Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Plácido de Castro, 1399, Bairro Aparecida, Bloco I, sala 02  
Bairro: Aparecida CEP: 68.040-090  
UF: PA Município: SANTAREM  
Telefone: (93)3512-8013 Fax: (93)3512-8000 E-mail: ceptapajos@uepa.br

## CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar o pesquisador desta Instituição, abaixo relacionado, para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NA VERBALIZAÇÃO DOS EDUCADORES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTARÉM – PARÁ, sob a Coordenação do Professor/Pesquisador DR. ORLANDO SILVESTRE Fragata, do CURSO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL, da Universidade Fernando Pessoa, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Pesquisador participante

ANA SILIA SILVA DE ALMEIDA - 012.492.512-06

Milane Aguiar de Sousa.  
**GESTOR**  
**UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO SANTARENZINHO II**

U. M. E. I. SANTARENZINHO II  
Milane Aguiar de Sousa  
 Assinatura e Carimbo

629.574.302-15  
**CPF**

(93) 991828050  
**Telefone**

milaneaguiarsousa@hotmail.com  
**E-mail**



## UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Pró-Reitoria Académica

### Declaração do Orientador

*A anexar aos pedidos de assinatura da Folha de Rosto, gerada pelo sistema da plataforma Brasil*

Orlando Silvestre Fragata, vem, na qualidade de orientador(a), declarar que tem conhecimento e está de acordo com a submissão, no sistema da plataforma Brasil, do projeto de investigação intitulado PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NA VERBALIZAÇÃO DOS EDUCADORES EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SANTARÉM - PARÁ, elaborado pelo(a) aluno(a) Ana Sílvia Silva de Almeida, com o n.º 40664, do 2.º ciclo de estudos em Ciências da Educação: Educação Especial, ramo Domínio Cognitivo e Motor.

Declara também acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos previstos, em todas as suas fases, e garantir o cumprimento das deliberações e/ou recomendações que venham a ser emitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), no âmbito da submissão do projeto de investigação no sistema da plataforma Brasil.

Declara ainda que o projeto de investigação não foi previamente submetido à Comissão de Ética da UFP.

Mais declara que a pesquisa proposta se adequa à área principal/fundamental deste ciclo de estudos e se encontra aprovada pela respetiva Coordenação de Ciclo.

Porto, Universidade Fernando Pessoa, 8 de fevereiro de 2023

O(A) Orientador(a),

(Assinatura)