

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS PARA O PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência do CEMEI
Carmem do Rosário Rocha – Contagem/MG**

Belo Horizonte

2025

JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS PARA O PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência do CEMEI
Carmem do Rosário Rocha - Contagem/MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Gislaine de Fátima Ferreira Leite

Belo Horizonte

2025

C146c
T

Caldeira, Jurcilaine Domingues, 1985-
Contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil: a experiência do CEMEI Carmem do Rosário Rocha -- Contagem--MG [manuscrito] / Jurcilaine Domingues Caldeira. -- Belo Horizonte, 2025.
134 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira.
Coorientadora: Gislaine de Fátima Ferreira Leite.
Bibliografia: f. 101-105.
Anexos: f. 126-134.
Apêndices: f. 106-125.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Professores de educação especial -- Formação -- Teses. 4. Educação de crianças -- Teses. 5. Contagem (MG) -- Educação -- Teses. 6. Contagem (MG) -- Educação especial -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Jáima Pinheiro de. III. Leite, Gislaine de Fátima Ferreira. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA

Realizou-se, no dia 07 de agosto de 2025, às 09:00 horas, Sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1577ª defesa de dissertação, intitulada CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS PARA O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a experiência do CEMEI Carmem do Rosário Rocha – Contagem/MG, apresentada por JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA, número de registro 2023658840, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Jáima Pinheiro de Oliveira - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Gislaiane de Fátima Ferreira Leite (UFMG), Prof(a). Nájela Tavares Ujii (UNESPAR), Prof(a). Josiane Pereira Torres (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 07 de agosto de 2025.

Prof(a). Jáima Pinheiro de Oliveira (Doutora)

Prof(a). Gislaiane de Fátima Ferreira Leite (Doutora)

Prof(a). Nájela Tavares Ujii (Doutora)

Prof(a). Josiane Pereira Torres (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Jáima Pinheiro de Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 24/08/2025, às 19:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josiane Pereira Torres, Professora do Magistério Superior**, em 25/08/2025, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Najela Tavares Ujiie, Usuário Externo**, em 25/08/2025, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gislaine de Fátima Ferreira Leite, Professor(a)**, em 25/08/2025, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4487431** e o código CRC **8A2210A8**.

Às crianças que, em sua singularidade, me ensinam cotidianamente a essência de um saber mais sensível e comprometido.

À minha família, pelo amor, apoio e força incondicional.

E a todas e todos que acreditam e lutam por uma educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, e à coorientadora, Professora Dra. Gislaine de Fátima Ferreira Leite, pela paciência, pela formação proporcionada através de nossas conversas, reuniões, orientações e seminários. Sou grata pelas oportunidades e pelo carinho. Muito obrigada!

Aos professores convidados para as bancas de qualificação e defesa, Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie, Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho e Profa. Dra. Josiane Pereira Torres, minha sincera gratidão pela atenção dedicada, pela paciência na leitura e pelas contribuições que enriqueceram significativamente esta pesquisa.

À minha família, especialmente aos meus pais, Conceição e José, aos meus irmãos, Líria e Álisson, e aos meus sobrinhos, agradeço pela base que representam para quem sou hoje, pelo alicerce, pelo amor e pela dedicação diária.

Ao meu esposo, Souza, por estar ao meu lado, apoiando meus sonhos, incentivando-me e compreendendo os momentos mais difíceis durante a realização desta pesquisa, marcados por ausências e tempestades emocionais. Você soube encontrar estratégias para me ajudar a enfrentá-los da melhor maneira possível, sempre oferecendo acalento e tranquilidade. Que possamos continuar compartilhando muitas outras conquistas juntas.

À Karla e Kelly, que me incentivaram e ajudaram no início da minha jornada rumo ao mestrado, a atenção e o apoio de vocês fizeram toda a diferença!

Expresso minha gratidão aos amigos que fiz durante o percurso do mestrado, companheiros com quem compartilhei preocupações, conhecimentos e momentos que tornaram essa trajetória mais leve e agradável.

À toda a comunidade escolar do CEMEI Carmem do Rosário Rocha — em especial às professoras, à diretora, às pedagogas e às crianças — agradeço pelo acolhimento, pelas valiosas aprendizagens e pelo apoio na realização desta pesquisa, mesmo diante de tantos desafios.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta pesquisa, marcando mais uma etapa cumprida em minha trajetória pessoal e profissional, e àqueles que acreditam e lutam por uma Educação Inclusiva de qualidade, expresso meu sincero agradecimento.

A Deus, por mais esta conquista.

Os cem ouvidos do/a educador/a

*Se a criança é feita de cem... cem linguagens, sem modos de expressar,
se comunicar, se relacionar e se encantar com o mundo...*

*Como captar, ouvir, interagir e se relacionar com tantas linguagens, sem
termos cem ouvidos?*

*Ouvidos que escutam, que veem, que sentem, se emocionam e celebram
as descobertas e aprendizagens das crianças*

Ouvidos que provocam e desafiam...

*Ouvidos que se transformam em uma, cem, mil orelhas... Orelhas
verdes, abertas e disponíveis...*

*Que sabem que para adentrar o universo da escuta
é preciso **disponibilidade...***

*Disponibilidade para ouvir, compreender, provocar e legitimar o ponto
de vista das crianças
é preciso **abrir mão...***

*Abrir mão de nosso vício de ensinar, e nos colocarmos em posição de
quem, de repente, pode aprender.
é preciso **coragem...***

*Coragem para revisitar o nosso papel de adulto, construindo uma relação
de compartilhamento e colaboração.
é preciso **estar junto...***

*Estar junto das crianças, inteiros, nos assombrando e nos maravilhando
com o mundo.
é preciso **apoiar...***

*Apoiar e encorajar as crianças a descobrirem novas formas de expressar
seus pontos de vista e suas emoções.
é preciso **respeitar...***

*Respeitar a criança, seus tempos, espaços e formas de se relacionar e
estar no mundo.
é preciso **crer...***

*Crer na capacidade, na força, na agência e competência das crianças.
é preciso, ainda, **estar aberto a mudanças e transformações...***

Por que escutar as crianças leva a transformações em nosso jeito de

pensar, em nossa maneira de educar e conceber a educação.

*Bruna Ribeiro, In: **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma
Pedagogia que escuta, p.9, 2022.*

RESUMO

A presente pesquisa aborda discussões acerca dos estudos sobre a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial, articulada a aspectos da proposta das pedagogias participativas. O objetivo do estudo foi identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial na Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Contagem - MG. De modo específico, buscou-se: a) Analisar como se dá o processo de acolhimento das crianças do público da educação especial e aspectos da prática que auxiliam no decorrer da primeira etapa da Educação Infantil em um CEMEI da rede municipal de Contagem-MG; b) Analisar de que maneira as propostas de experiências e vivências educativas no cotidiano do CEMEI buscam favorecer a participação das crianças do público da educação especial; c) Compreender como os processos de formação continuada, planejamento, organização dos espaços e tempos, colaboram para a prática pedagógica. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil que atende crianças de 2 e 3 anos, localizado em Contagem, município da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (1977), apoiando-se em pesquisa bibliográfica, análise documental, registros fotográficos das salas de referência – que evidenciam a organização dos espaços – e entrevistas semiestruturadas com professoras e a pedagoga da instituição. A pesquisa fundamenta-se nos documentos que norteiam a prática educacional para a Educação Infantil e asseguram o direito de acesso das crianças com deficiência à escola regular e em autores que fornecem base para a abordagem das pedagogias participativas. Os resultados obtidos permitiram destacar que o processo de acolhimento, o envolvimento das professoras na busca constante por formação continuada e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda que pontuais, têm favorecido a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Diante disso, foi possível fazer algumas considerações, dentre elas a de que as pedagogias participativas tendem a fortalecer o processo de inclusão de crianças do público da educação especial, à medida que elementos como a organização dos espaços, os materiais, a valorização do diálogo, a escuta atenta, a participação e o protagonismo infantil – princípios das pedagogias participativas – contribuem para a inclusão dessas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogias Participativas; Educação Especial; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This research addresses discussions concerning studies on Early Childhood Education from the perspective of Special Education, articulated with aspects of participatory pedagogy. The objective of the study was to identify elements of participatory pedagogies that contribute to the process of inclusion of children from the special education population in Early Childhood Education, in a Municipal Early Childhood Education Center in the city of Contagem-MG. Specifically, we sought to: a) Analyze how the process of welcoming children from the special education public occurs and aspects of the practice that assist in the course of the first stage of Early Childhood Education in a CEMEI of the municipal network of Contagem-MG; b) Analyze how the proposals of educational experiences and activities in the daily routine of the CEMEI seek to promote the participation of children from special education; c) Understand how the processes of continuing education, planning, organization of spaces and times contribute to pedagogical practice. The research was conducted at a Municipal Early Childhood Education Center that serves children aged 2 and 3, located in Contagem, a city in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. This research adopts a qualitative approach, configured as a case study. For data analysis, the content analysis technique was used, according to the assumptions of Bardin (1977), supported by bibliographic research, documentary analysis, photographic records of the reference rooms – which show the organization of the spaces – and semi-structured interviews with teachers and the pedagogue of the institution. The research is based on documents that guide educational practice for Early Childhood Education and ensure the right of access of children with disabilities to regular school and on authors who provide a basis for the approach of participatory pedagogies. The results obtained allowed us to highlight that the process of reception, the involvement of teachers in the constant search for continuing education and the contributions of Specialized Educational Assistance (AEE), although punctual, have favored the construction of more inclusive pedagogical practices. In view of this, it was possible to make some considerations, among them that participatory pedagogies tend to strengthen the process of inclusion of children in special education, as elements such as the organization of spaces, materials, the promotion of dialogue, attentive listening, participation and children's protagonism — principles of participatory pedagogies — contribute to the inclusion of these children.

Keywords: Early Childhood Education; Participatory Pedagogies; Special Education; School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fachada do CEMEI	61
Figura 2. Imagem de um dos primeiros contextos externos realizados no CEMEI ...	72
Figura 3. Imagens de outro contexto externo realizado no CEMEI	73
Figura 4. Espaço do jogo simbólico na sala de referência da turma de 3 anos	87
Figura 5. Espaço do jogo simbólico na sala de referência da turma de 3 anos	89
Figura 6. Espaço da construção na sala de referência da turma de 3 anos	90
Figura 7. Espaço dos riscantes na sala de referência da turma de 3 anos	91
Figura 8. Sala de referência da turma de 2 anos.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Etapas da Revisão Integrativa	29
Quadro 2. Resultados da Busca nas Bases de Dados	30
Quadro 3. Critérios de inclusão e exclusão dos estudos	32
Quadro 4. Síntese do percurso referente à identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados	33
Quadro 5. Identificação das produções selecionadas	33
Quadro 6. Principais diferenças entre os dois paradigmas pedagógicos sob a perspectiva da Educação Infantil.....	51
Quadro 7. Caracterização das professoras de referência	59
Quadro 8. Caracterização da professora do AEE.....	60
Quadro 9. Caracterização da pedagoga.....	60
Quadro 10. Processo de acolhimento das crianças e aspectos da prática	65
Quadro 11. Participação e vivências educativas das crianças no CEMEI	66
Quadro 12. Relatos sobre a formação continuada e organização dos espaços e tempos	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAIS	Centro de Atendimento e Inclusão Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP-UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FaE	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
OBECI	Observatório da Cultura Infantil
OIEEI	Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva
PAEE	Público-alvo da Educação Especial

PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
QR Code	Quick Response Code, ou Código de Resposta Rápida em português
RCNEIs	Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil
RLS	Revisão de Literatura Sistematizada
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. INTRODUÇÃO	22
2. REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	28
3. REFERENCIAL TEÓRICO	41
3.1.A Educação Infantil no Brasil.....	41
3.2.Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva: Marcos Legais e Práticas.....	45
3.3.Pedagogias Participativas na Educação Infantil e Inclusão Escolar	50
4. PERCURSO METODOLÓGICO	56
4.1.Aspectos éticos.....	58
4.2.Participantes e critérios de seleção	59
4.3.Contextualização do ambiente de pesquisa	60
4.4.Instrumentos metodológicos para a coleta de dados.....	61
4.5.Procedimentos de coleta de dados.....	62
4.6.Procedimento de análise de dados.....	63
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
5.1.Percurso de implementação da proposta pedagógica	69
5.2.Processo de acolhimento no CEMEI Carmem do Rosário Rocha	77
5.3.A proposta pedagógica e a participação das crianças: práticas inclusivas no cotidiano do CEMEI	80
5.3.1. <i>Organização do espaço na sala de referência</i>	86
5.4.Formação Continuada e Organização dos Espaços e Tempos no CEMEI: Reflexões sobre a prática	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	106
Apêndice A - Carta de apresentação	106
Apêndice B - Carta de anuência para autorização de pesquisa	108
Apêndice C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	111

Apêndice D - Roteiros das entrevistas semiestruturadas.....	121
ANEXOS	126
Anexo 1 - Protocolo de Revisão Integrativa proposto por Alvarenga <i>et al.</i> (2024)	126
Anexo 2 – Parecer do Comitê de Ética	130

APRESENTAÇÃO

Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender.

Clarice Lispector

Essas palavras de Clarice Lispector ecoam profundamente em mim, pois refletem o caminho que trilhei desde a infância até aqui. Nasci e fui criada em um pequeno e acolhedor município do interior de Minas Gerais, um lugar tranquilo, onde o tempo parece correr mais devagar e as memórias se entrelaçam com cada esquina. Minha infância, simples e repleta de alegria, foi um tempo de aprendizado constante, cercada por pessoas especiais, brincadeiras que faziam o tempo parar, e momentos tão preciosos que, sem que eu percebesse, me ensinaram a ser persistente e ir em busca dos meus sonhos.

Desde a infância, demonstrei interesse pela docência. Nas brincadeiras de "escolinha", assumia o papel de professora com entusiasmo: organizava a "sala de aula", escrevia no quadro improvisado e até corrigia os "cadernos" dos amigos com vistos, imitando o jeito de ensinar das minhas professoras. Essas brincadeiras eram mais que uma diversão; eram a expressão genuína do desejo de ensinar e, desde cedo, sentia que a docência era a profissão que eu queria seguir.

Concluí o ensino fundamental e, em seguida, o ensino médio, movida pelo desejo de aprender mais. Embora o anseio de continuar os estudos estivesse constantemente presente, as oportunidades acadêmicas no pequeno município onde vivia eram poucas. Somente em 2009, aos 24 anos, consegui ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde me formei em 2013.

Durante a graduação, vivi experiências enriquecedoras com os colegas de sala e os professores. No entanto, foi nas etapas do estágio supervisionado que percebi o quão desafiador e, ao mesmo tempo, comovente é estar à frente de uma turma. Esse período foi engrandecedor, pois me proporcionou a oportunidade de observar e analisar as metodologias aplicadas em sala de aula, reconhecer a grande diversidade presente no ambiente escolar e compreender os diversos desafios enfrentados na educação.

Em 2014, iniciei minha carreira como professora da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais, assumindo uma turma do 5º ano. Essa nova

experiência levou-me a refletir sobre o processo educacional, perceber as especificidades e necessidades dos estudantes e repensar sobre a minha própria prática em sala de aula. Nesse sentido, busquei aprimorar por meio de formações continuadas e aprofundar o conhecimento teórico para dar mais embasamento e qualidade à minha atuação como docente. Então, neste mesmo ano, iniciei o Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas na UFOP e concluí em 2015. Na minha monografia foi abordada a importância da presença ativa da família no processo de escolarização dos estudantes, visto que, a escola e família devem ser aliadas para estabelecer meios propícios a fim de garantir o sucesso na aprendizagem que servirá como base na preparação para a vida como um todo.

Meu interesse pela área da Educação Especial foi despertado a partir da vivência pessoal e das inquietações advindas da experiência familiar com meu tio, que tem deficiência intelectual. Essa convivência me levou, desde cedo, a perceber e refletir sobre as singularidades, despertando em mim o desejo de compreender melhor como acolher e respeitar a diversidade. Essa sensibilidade foi sendo reforçada na prática docente, à medida que tive contato com estudantes com deficiência, tanto em minha turma quanto na escola, o que me permitiu observar o crescente número de matrículas de crianças com deficiência na rede regular de ensino e a necessidade de práticas pedagógicas que garantam seu direito à aprendizagem com qualidade.

Diante desse contexto, em 2016, realizei a pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Na época, percebi que na cidade onde eu residia havia demanda de profissionais capacitados na área da Educação Especial para atuar no ensino regular da rede estadual como Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA). Diante dessa realidade, decidi me especializar com objetivo de compreender melhor as metodologias e, assim, oferecer um ensino baseado na equidade, no respeito e na valorização da diversidade.

Em 2017, atuei como Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) em uma escola da rede estadual de ensino. Atendia duas alunas que estavam matriculadas no 6º ano do Ensino Fundamental, com diagnóstico de deficiência intelectual, era realizada a adaptação dos conteúdos e o uso de recursos tecnológicos para atender melhor às necessidades de aprendizagem dessas estudantes.

Em 2018, mudei para o município de Contagem-MG e passei a atuar como professora de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no Centro de Atendimento e

Inclusão Social (CAIS), uma instituição sem fins lucrativos que mantém parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). O CAIS, trabalha em prol da inclusão social e atende crianças, jovens e adultos, oferecendo um serviço transdisciplinar que abrange atendimentos clínicos, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão profissional de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Em 2019, continuei a trabalhar no CAIS, durante esse período tive ótimas experiências e a oportunidades de atuar com diferentes tipos de deficiências, como, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência intelectual e física. Esse período contribuiu para compreender melhor essas condições, por meio dos estudos de casos promovidos semanalmente junto à equipe pedagógica e clínica da instituição. Além disso, a instituição oferecia cursos de capacitação com especialistas e promovia encontros periódicos com os gestores e professores das escolas onde os estudantes atendidos estavam matriculados.

Entre 2018 e 2019, realizei a Licenciatura em Educação Especial e, paralelamente, fiz o curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, ofertado pela Secretaria de Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Em 2020, atuei como Professora de Apoio Educacional Especializado no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, atendendo duas crianças do 4º ano do ensino fundamental, uma com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a outra com Paralisia Cerebral¹. Com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19, iniciou-se o ensino remoto. Nesse período, percebi o quanto é essencial integrar ferramentas tecnológicas às práticas pedagógicas, pois, em meio à pandemia, precisei intensificar o uso desses recursos para garantir um trabalho de qualidade que atendesse tanto às necessidades dos estudantes quanto às exigências do novo cenário educacional.

Em 2021, iniciei minha atuação na Educação Infantil da rede municipal de Contagem. Minha experiência nesse Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)² foi tão significativa para minha trajetória profissional que, posteriormente, tornou-se o

¹ Para saber mais sobre Paralisia Cerebral, sugiro a leitura: Garcia Ceron, G., Fernandes Rocha, J. N., & Da Silva Camargos, G. (2023). Paralisia cerebral: um impasse de corporeidade na educação inclusiva. *Ibero-American Journal of Health Science Research*, 3(1), 79–85. <https://doi.org/10.56183/iberojhr.v3i1.597>

² No município de Contagem/MG, utiliza-se a sigla **CEMEI** para se referir ao **Centro Municipal de Educação Infantil**.

objeto de minha pesquisa no mestrado. Após a pandemia, a equipe gestora da instituição percebeu a necessidade de reformular suas práticas pedagógicas para melhor acolher as crianças no retorno às atividades presenciais. A partir desse contexto, iniciou-se um processo de diálogo entre direção, equipe pedagógica e professoras, visando a construção de uma nova abordagem pedagógica alinhada aos princípios da instituição. Diante disso, começaram a construir sua proposta com base nas pedagogias participativas, que enfatizam a escuta atenta das crianças e a concepção de que o conhecimento infantil se desenvolve a partir de seus próprios interesses.

Paralelamente, ainda em 2021, atuei na rede estadual como Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA). Nesse mesmo ano, participei de um seminário online para professores promovido pela Rede SARAH de Belo Horizonte, que abordou temas como Mielomeningocele, Paralisia Cerebral e Comunicação Alternativa. Concluí a pós-graduação em Psicopedagogia, o que tem contribuído significativamente para o aprofundamento dos meus conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a reflexão e elaboração de novas propostas pedagógicas voltadas para a inclusão e o desenvolvimento infantil.

Em 2022, atuei novamente na Educação Infantil com uma turma de três anos, na instituição havia crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma cadeirante decorrente Mielomeningocele³. Essa criança contava com o acompanhamento diário de uma técnica em enfermagem para os devidos cuidados de higienização e troca da sonda urinária. Em abril do mesmo ano, iniciei o curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), ofertado pela UFMG, que tem como objetivo abordar o trabalho com oralidade, leitura e escrita para crianças de até seis anos de idade. Na rede estadual, atuei como Professora de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) com três estudantes do 3º ano do Ensino Médio, uma com Síndrome de Williams⁴ e as outras duas com deficiência intelectual.

³ Para saber mais sobre Mielomeningocele, sugiro a leitura de: BIZZI, Jorge W. Junqueira; MACHADO, Alessandro. *Mielomeningocele: conceitos básicos e avanços recentes*. J Bras Neurocirurg, v. 23, n. 2, p. 138-151, 2012.

⁴ Para saber mais sobre Síndrome de Williams, sugiro a leitura de: WATANABE, C.; MENDONÇA, I. A.; FERREIRA, L. M. Síndrome de Williams-Beuren. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, São Paulo, v. 21, n. Supl., 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/46246>.

No ano de 2023, continuei atuando como professora da Educação Infantil na rede municipal de Contagem, trabalhando com uma turma de crianças de três anos. Na minha sala, havia uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outra com deficiência auditiva. Esta última contava com o acompanhamento diário de uma intérprete de Libras durante o período escolar e recebia atendimento de uma instrutora de Libras duas vezes por semana na instituição.

Com o propósito de realizar meu sonho de cursar o mestrado e aprofundar meus conhecimentos na área da Educação Especial, ingressei no mestrado no mesmo ano. Além disso, passei a integrar o grupo de pesquisa *Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e a Educação Inclusiva (OIEEI)*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a coordenação das professoras Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira e Dra. Ketilin Mayra Pedro, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Como integrante desse grupo, participei de eventos acadêmicos, congressos, apresentações e projetos de pesquisa relacionados à Educação Especial, aprofundando minhas reflexões sobre inclusão escolar.

Em 2024, permaneci atuando como professora da Educação Infantil no município de Contagem e, visando aprimorar minha formação, participei do curso *Educação Especial e Inclusão Escolar*, ofertado pela UFMG.

A realização dessa pesquisa simboliza a consolidação de um percurso marcado por desafios, aprendizados e um compromisso cada vez maior com a Educação Especial e a inclusão escolar. Dessa forma, essa pesquisa colabora para fomentar reflexões acerca dos temas relacionados ao campo da Educação Infantil, das Pedagogias Participativas, da Educação Especial e da Inclusão Escolar, justificando-se a partir de três dimensões: pessoal, social e acadêmica.

No âmbito pessoal, minha motivação como professora está na compreensão de como as crianças do público da educação especial são acolhidas na primeira etapa da Educação Infantil. Essa é uma questão com a qual me deparo cada vez mais na prática docente, impulsionando-me a refletir sobre o acesso e a garantia dos direitos dessas crianças.

No âmbito social, acredito que esta pesquisa possa contribuir para ampliar a compreensão dos educadores sobre a inclusão de crianças que fazem parte do público da educação especial na Educação Infantil. É notória a preocupação dos professores em buscar práticas pedagógicas que promovam a inclusão de forma efetiva, garantindo a atenção necessária à diversidade discente presente no ambiente

escolar. Assim, pretende-se favorecer tanto o desenvolvimento da criança quanto sua participação ativa na sala comum, durante as atividades propostas e nas interações com seus pares.

Por fim, no âmbito acadêmico, a relevância desta pesquisa reside na necessidade de ampliar e contribuir com os estudos acerca dos temas relacionados a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial, aliados a elementos da proposta das Pedagogias Participativas, tendo em vista o pouco acervo encontrado após se fazer o levantamento bibliográfico.

Assim, esta pesquisa representa não apenas a concretização de um sonho pessoal e profissional, mas também o compromisso com uma educação que acolha, respeite e valorize a diversidade desde as primeiras experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil. Que este trabalho possa inspirar novas investigações e práticas pedagógicas comprometidas com o fortalecimento da inclusão, assegurando que cada criança tenha seu direito à educação plenamente reconhecido e respeitado.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Políticas Públicas de Educação. Trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvida por meio de um estudo de caso que teve como objetivo identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial no contexto da Educação Infantil (EI). O estudo foi realizado no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Carmem do Rosário Rocha, situado na Regional Sede do município de Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, que atende crianças de 2 e 3 anos de idade.

A escolha do CEMEI Carmem do Rosário Rocha como campo de pesquisa foi motivada por alguns fatores relevantes. Em 2023, a instituição registrava um número significativo de crianças com deficiência matriculadas – 16 crianças, correspondendo a aproximadamente 9,3% do total de 172. Outro aspecto relevante foi o fato de o CEMEI desenvolver um trabalho inspirado nas pedagogias participativas, sendo, até o momento da pesquisa, a única instituição da rede municipal de Contagem a adotar essa abordagem pedagógica. É importante destacar que essa iniciativa não partiu da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, mas sim de um movimento autônomo das professoras, pedagogas e da diretora, ocorrido no período pós-pandemia. Além disso, minha atuação como professora no CEMEI durante esse processo, o que me permitiu acompanhar de perto a transição da proposta pedagógica e, o que conseqüentemente, despertou meu interesse em investigar mais profundamente essa instituição.

Para identificar elementos das pedagogias participativas em um ambiente coletivo da creche que tem crianças do público da educação especial, foram formulados os seguintes objetivos específicos: a) Analisar como se dá o processo de acolhimento das crianças do público da educação especial e aspectos da prática que auxiliam no decorrer da primeira etapa da Educação Infantil em um CEMEI da rede municipal de Contagem-MG; b) Analisar de que maneira as propostas de experiências e vivências educativas no cotidiano do CEMEI buscam favorecer a participação das crianças do público da educação especial; c) Compreender como os processos de formação continuada, planejamento, organização dos espaços e tempos, colaboram

para a prática pedagógica neste contexto. Assim, a questão central que norteou o nosso olhar durante esta pesquisa foi: *Quais elementos das pedagogias participativas contribuem para o processo de inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil?*

Pensar sobre a infância conduz a uma reflexão sobre o desenvolvimento da criança, o brincar e a valorização das experiências sociais e culturais adquiridas desde cedo. O Art. 2º do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) – Lei Federal nº 8069/1990, considera-se criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos, assegurando-lhe condições dignas de existência como sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, a escola tem como função proporcionar condições favoráveis que oportunizem à criança desenvolver habilidades e experiências necessárias ao seu desenvolvimento, isso envolve ser incluído e aprender a incluir. Nesse sentido, a educação inclusiva visa garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite as individualidades, valorize a diversidade e potencialize as capacidades de cada criança.

Todos os indivíduos são diferentes, portanto, cada um possui habilidades, capacidades e desafios no decorrer do processo de construção do conhecimento. Dessa forma, deve-se proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares, respeitando as especificidades de cada um. Os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, que fazem parte do chamado público-alvo da educação especial (PAEE)⁵, tem por direito previsto na Constituição de 1988 no artigo 208 a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede regular de ensino. O AEE é um “conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular” (Brasil, 2013, p.7).

Além do suporte em sala de aula, é possível ter contato com o atendimento especializado desde a infância. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um

⁵ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, são considerados Público-Alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Por ter sido publicada em 2008, a Política Nacional traz a nomenclatura do DSM-IV (APA). No entanto, desde 2013, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) foram integrados ao diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista (TEA), conforme a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014).

espaço físico dotado de equipamentos, materiais didáticos, mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade ofertada no contraturno escolar que visa buscar recursos ou estratégias que auxiliem o estudante com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na sua efetiva participação e desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, se faz necessário explorar esse ambiente, com o uso das tecnologias, entendendo que esses princípios podem conectar a criança à sua realidade, fazendo que a familiaridade dos recursos atuais, os conectem ao ambiente escolar.

No município de Contagem, conforme dados do Departamento de Inclusão, os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's) e os Anexos de Educação Infantil – que totalizavam 48⁶ unidades no primeiro semestre de 2025 – não contam com SRM. Nesses contextos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado por professoras que se deslocam até as unidades, com frequência mínima de uma vez por semana. Essa frequência corresponde ao mínimo estabelecido pelo Departamento de Inclusão, podendo ser ampliada conforme as demandas específicas de cada escola e a organização da professora. Ressalta-se que o atendimento às crianças de dois a cinco anos ocorre no mesmo turno em que elas frequentam a Educação Infantil. No Ensino Fundamental, 67 das 84 escolas municipais contam com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nas escolas de Ensino Fundamental, o AEE é realizado no contraturno da sala de aula comum do estudante, e a sua organização depende tanto da demanda dos estudantes quanto da gestão do tempo pela professora do AEE. A frequência do atendimento pode variar, ocorrendo em um ou mais dias da semana, havendo também a possibilidade de inclusão de horários destinados à articulação com os professores da sala comum e com as famílias.

A Educação Infantil, na perspectiva da educação inclusiva, envolve a formação do educando, a compreensão da diversidade presente na sala de aula e o aprimoramento das metodologias, a fim de que o aprendizado chegue a todos sem distinção e os professores saibam lidar com as diferenças e a singularidade de cada criança. Desse modo, romper com a barreira da desigualdade social, ofertar um ensino que potencialize a capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1993) evidencia o papel da escola na mediação do conhecimento, segundo ele, a aprendizagem é constituída a partir das relações recíprocas do homem

⁶ Esta informação foi obtida diretamente pela Direção do Departamento de Inclusão, não estando publicizada em nenhum documento oficial ou estatístico até o presente momento.

com o meio em que está inserido. Nesse contexto, a formação continuada dos professores é imprescindível para o aperfeiçoamento e aquisição de novos saberes, para o contato de novas metodologias que unam os docentes e discentes em uma educação mais inclusiva, de qualidade e cada vez mais humanizada.

Ao abordar sobre educação inclusiva, temos que refletir sobre o trabalho desenvolvido com as crianças nas instituições de Educação Infantil, pensar na prática docente e as experiências curriculares que contemplem os direitos de aprendizagem da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) é um dos documentos norteadores para as propostas escolares e de acordo com este documento, o currículo visa articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que já fazem parte do seu contexto social e cultural em prol do seu desenvolvimento integral.

Pensando nesse contexto, no qual os saberes da criança são respeitados e o processo de ensino-aprendizagem é constituído através das vivências, as pedagogias participativas têm influenciado a educação em todo o mundo, demonstrando que é possível construir ambientes mais acolhedores e democráticos, promovendo aprendizagens significativas para as crianças. Um exemplo é a abordagem Reggio Emilia, que é uma inspiração que fomenta as discussões de práticas que corroboram para uma educação inclusiva, uma vez que, esse modelo pedagógico se tornou referência mundial e está alinhado aos princípios propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que asseguram os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Uma das principais características da abordagem Reggio Emilia é a participação ativa da criança em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, incentiva a parceria entre profissionais da educação, famílias e comunidade, reconhecendo que a colaboração fortalece vínculos e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Essa abordagem pedagógica, valoriza a expressão artística e as múltiplas formas de linguagens, reconhecendo que as crianças têm diferentes maneiras de comunicar suas ideias e conhecimentos. Nesse sentido, a abordagem Reggio Emilia traz contribuições relevantes para a Educação Infantil no contexto brasileiro ao basear-se nos direitos das crianças e em uma concepção de formação integral. Ao reconhecer o protagonismo infantil, a expressão artística e a colaboração entre os envolvidos no processo educacional, essa

abordagem a nosso ver busca proporcionar uma educação inclusiva e significativa para as crianças desde os primeiros anos de vida.

Para além deste capítulo introdutório, esta dissertação compõe-se de mais cinco capítulos.

O capítulo 2, *Revisão Integrativa de Literatura*, apresento a análise das pesquisas sobre Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial no contexto das Pedagogias participativas no período de 1996 a 2024.

No capítulo 3, apresenta-se o referencial teórico de estudo, e está organizado em três seções. A primeira intitulada *A Educação Infantil no Brasil*, apresenta os documentos que orientam a prática educacional voltada à Educação Infantil e que asseguram o direito de acesso das crianças com deficiência às escolas regulares.

A segunda intitulada *Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva: Marcos Legais e Práticas*, traça um panorama histórico e legal da educação inclusiva. São discutidos os fundamentos legais nacionais e internacionais, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a importância das interações entre pares, a parceria escola-família e o potencial das pedagogias participativas para fortalecer o processo de inclusão.

E a terceira intitulada *Pedagogias Participativas na Educação Infantil e Inclusão Escolar*, teve como intuito apresentar noções básicas sobre o referencial teórico das pedagogias participativas, com base em Oliveira-Formisinho e Formosinho (2013), Ribeiro (2023; 2022), Proença (2018) e Edwards, Gandini e Forman (2016), dentre outros.

O capítulo 4 dedica-se à explicação dos aspectos metodológicos. Nele, são descritos o tipo de estudo realizado, os cuidados éticos adotados, a contextualização do ambiente de pesquisa, a caracterização dos participantes, os critérios de seleção, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O capítulo 5, apresenta e discute os dados produzidos a partir das entrevistas com a pedagoga e as professoras participantes da pesquisa e da análise documental referente ao percurso de implementação da proposta pedagógica. A organização dos resultados se deu em três categorias principais – *Acolhimento e Respeito à Diversidade, Práticas Inclusivas e Formação Continuada* –, construídas com base nos objetivos do estudo. Cada categoria, composta por subcategorias, foi analisada a partir dos relatos das docentes e em diálogo com o referencial teórico, com o intuito

de compreender aspectos relacionados às práticas pedagógicas participativas, à inclusão e à formação docente no contexto da Educação Infantil.

Finalmente, nas considerações finais, são apontados os alcances e as limitações do trabalho desenvolvido, bem como os principais elementos encontrados na pesquisa. Além disso, são elencadas as perspectivas para a realização de novos estudos sobre a temática abordada nesta dissertação.

2. REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Ao iniciar um processo de pesquisa, torna-se imprescindível conhecer e analisar a produção acadêmica já existente, a fim de compreender como o campo de estudos ou a temática específica vêm sendo explorados, discutidos e problematizados. Essa etapa possibilita identificar lacunas, tendências e contribuições relevantes, oferecendo subsídios para a fundamentação teórica e para a definição dos caminhos metodológicos da pesquisa.

Nesse sentido, a Revisão Integrativa de Literatura se configura como uma abordagem adequada para este estudo, pois permite reunir, organizar e sintetizar resultados de diferentes pesquisas, articulando conhecimentos que justificam e sustentam o objeto investigado. Este capítulo, portanto, apresenta a síntese e a discussão das produções acadêmicas selecionadas por meio dessa revisão, com o objetivo de *entender melhor sobre a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial e a proposta das pedagogias participativas*.

A revisão bibliográfica se refere ao período de 1996 a 2024. Essa delimitação inicial se justifica pela promulgação da LDB, que passou a reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência.

A revisão de literatura foi realizada com base no *Protocolo de Revisão Integrativa* (Anexo 1) proposto por Alvarenga *et al.* (2024), que definem essa metodologia como um dos tipos de Revisão de Literatura Sistematizada (RLS). Segundo as autoras, as revisões sistematizadas podem ser conduzidas por meio de diferentes métodos, como: revisão integrativa, revisão sistemática, metanálise e metasumário. A revisão integrativa trata-se de “um método específico da RLS, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular” (Alvarenga *et al.*, 2024, p.9).

A condução da Revisão Integrativa seguiu as seis etapas descritas por Alvarenga *et al.* (2024) e apresentadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1. Etapas da Revisão Integrativa

REVISÃO INTEGRATIVA	
1ª Etapa	Identificar tema e definir questão de pesquisa -Definir o problema -Formular uma pergunta -Definir estratégias de busca -Definir descritores -Definir base de dados
2ª Etapa	Definir critérios de inclusão e de exclusão -Usar base de dados -Buscar estudos com base nos critérios de inclusão e de exclusão
3ª Etapa	Identificar estudos pré-selecionados e selecionados -Exportar os estudos retornados para gerenciador de referências -Excluir os estudos duplicados -Ler resumos, palavras-chaves e títulos das publicações -Organizar os estudos pré-selecionados -Identificar estudos selecionados
4ª Etapa	Categorizar os estudos selecionados -Elaborar o uso da matriz de síntese -Categorizar e analisar as informações -Formar uma biblioteca individual -Analisar criticamente os estudos selecionados
5ª Etapa	Analisar e interpretar os resultados -Discutir os resultados
6ª Etapa	Apresentar a revisão síntese do conhecimento -Criar um documento que descreva detalhadamente a revisão -Apresentar proposta para estudos futuros

Fonte: Elaboração própria com adaptações do Protocolo de Revisão Integrativa proposto por Alvarenga *et al.* (2024) a partir dos estudos de Whittemore e Knafl (2005).

A revisão de literatura foi estruturada conforme as etapas propostas por Alvarenga *et al.* (2024), compreendendo: 1) identificação do tema e formulação da questão de pesquisa; 2) definição dos critérios de inclusão e de exclusão; 3) identificação de estudos pré-selecionados e selecionados; 4) categorizar os estudos selecionados; (5) analisar e interpretar os resultados; e 6) apresentar a síntese do conhecimento.

O primeiro passo da revisão consistiu na definição do tema e na formulação do problema de pesquisa, com foco na identificação de estudos que abordassem a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial em articulação com a proposta das pedagogias participativas. Nessa perspectiva, definiu-se a seguinte questão norteadora: *quais elementos das pedagogias participativas contribuem para o processo de inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil?*

O levantamento da literatura foi realizado em abril de 2025 no *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES)* e na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. O processo iniciou-se com a definição dos termos de busca os quais foram combinados com os operadores booleanos *AND* e *OR* a fim de ampliar a abrangência dos resultados. Para tanto, definiu-se como ponto de partida os seguintes termos de busca: “educação infantil”; “educação especial”; “crianças com deficiência”; e “pedagogias participativas”. Diante do número reduzido de estudos retornados, buscou-se incluir termos sinônimos dos utilizados inicialmente, com o intuito de aumentar o escopo, das publicações retornadas conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2. Resultados da Busca nas Bases de Dados

Descritores/ palavras-chave		Bases de dados	Trabalhos encontrados
1º conjunto	“educação infantil” AND “educação especial” AND “pedagogias participativas”	CAPES	0
		BDTD	1
2º conjunto	“educação especial” OR “crianças com deficiência” AND “pedagogias participativas”	CAPES	0
		BDTD	0
3º conjunto	“educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “abordagem Reggio Emilia” AND “educação especial”	CAPES	0
		BDTD	0
4º conjunto	“educação infantil” OR “ensino infantil” AND “educação especial” AND “inclusiva” AND “pedagogias participativas”	CAPES	0
		BDTD	0
5º conjunto	“pedagogias participativas” AND “educação especial”	CAPES	0
		BDTD	4
6º conjunto	“educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “pedagogia participativa” AND “abordagem” AND “educação especial”	CAPES	0
		BDTD	1
7º conjunto	“educação infantil” OR infância AND “educação especial” OR “crianças com deficiência” AND “documentação pedagógica”	CAPES	1
		BDTD	1
8º conjunto	“educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “documentação pedagógica” AND “educação especial”	CAPES	0
		BDTD	4
9º conjunto	“documentação pedagógica” AND “inclusão” AND “infância”	CAPES	1
		BDTD	2
10º conjunto	"Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "infância"	CAPES	14
		BDTD	8

11º conjunto	"Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "educação especial" OR "crianças com deficiência" AND "educação infantil"	CAPES	96
		BDTD	0
12º conjunto	"Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "educação especial" AND "educação infantil"	CAPES	11
		BDTD	1
13º conjunto	"Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" OR "documentação pedagógica" OR "abordagem participativa" AND "educação infantil" AND "educação especial"	CAPES	87
		BDTD	0
14º conjunto	"educação infantil" AND "abordagem Reggio Emilia"	CAPES	37
		BDTD	16
15º conjunto	"abordagem Reggio Emilia" AND "educação especial"	CAPES	3
		BDTD	0
16º conjunto	"abordagem Reggio Emilia" AND "crianças com necessidades especiais"	CAPES	0
		BDTD	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da CAPES e BDTD.

Para a seleção dos estudos incluídos na revisão integrativa de literatura, foram definidos critérios de inclusão que consideraram: publicações realizadas entre os anos de 1996 a 2024; textos disponíveis na íntegra e publicados em língua portuguesa; documentos pertencentes à área da Educação e voltados especificamente à etapa da Educação Infantil; além de abordarem a temática da Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial, em articulação com as pedagogias participativas. Artigos, dissertações e teses com acesso disponível na íntegra.

Como critérios de exclusão, definiram-se os: duplicidade de pesquisas na mesma base de dados ou em bases de dados diferentes; não abordar o tema central do estudo e /ou não apresentar relevância para o corpo da pesquisa; não estar publicado no idioma língua portuguesa; não oferecer acesso livre ao texto completo; ter sido publicado fora do período de 1996 a 2024; pertencer a áreas do conhecimento distintas da Educação; ou tratar de etapas da Educação Básica que não sejam a Educação Infantil. Tais critérios encontram-se sistematizados no Quadro 3.

Quadro 3. Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Publicações entre os anos de 1996 a 2024.	Publicações fora do período de 1996 a 2024.
Textos publicados em língua portuguesa.	Textos não publicados em português.
Estudos voltados à etapa da Educação Infantil.	Estudos que abordem outras etapas da Educação Básica que não a Educação Infantil.
Trabalhos da área da Educação.	Trabalhos vinculados a áreas do conhecimento distintas da Educação.
Apenas trabalhos que abordem especificamente a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial em articulação com as pedagogias participativas.	Trabalhos que não tratem do tema central ou que não apresentem relevância para os objetivos da pesquisa.
Artigos científicos, dissertações e teses com acesso disponível na íntegra.	Trabalhos com acesso restrito ao conteúdo completo.
	Estudos repetidos em bases diferentes ou duplicados na mesma base de dados.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os passos descritos por Alvarenga *et al.* (2024), a terceira etapa da revisão integrativa consistiu na organização e triagem dos estudos retornados nas bases de dados previamente definidas. Para tal, adotou-se como recurso o uso de gerenciadores de referências com o intuito de facilitar a sistematização do material e a identificação de duplicidades. Inicialmente, seria utilizado apenas o *EndNote Web* para organização dos estudos pré-selecionados. No entanto, diferentemente da BDTD, o *Portal de Periódicos da CAPES* não possibilitava a exportação dos registros diretamente para o gerenciador adotado (*EndNote Web*). Diante disso, optou-se pela utilização do *Mendeley* e do *EndNote Web*, ambos organizadores de referências gratuitos e disponibilizados *on-line*. O *EndNote Web* foi utilizado para reunir as dissertações e teses provenientes das buscas na BDTD, ao passo que o *Mendeley*, foi usado para organizar os artigos encontrados no *Portal de Periódicos da CAPES*.

Dessa forma, com o auxílio de gerenciadores de referências, foram identificados e removidos 77 estudos duplicados provenientes do *Portal de Periódicos da CAPES* e 2 duplicados da BDTD. Com isso, restaram 173 estudos da CAPES e 36 da BDTD, totalizando 209 publicações pré-selecionadas para a etapa subsequente de triagem.

O procedimento de triagem foi conduzido a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos estudos pré-selecionados. Em alguns casos específicos,

recorreu-se, ainda, à leitura de partes do texto completo por meio da ferramenta de busca do Word (*Control + F*), a fim de identificar a pertinência do estudo para o escopo da revisão de literatura. Cabe destacar que apenas foram considerados trabalhos que abordassem especificamente a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial em articulação com as pedagogias participativas, o que contribuiu para a redução do número de estudos encontrados, evidenciando a lacuna existente na produção científica sobre o tema. Finalizada a triagem dos documentos pré-selecionados, foram selecionados três estudos para compor a amostra final da revisão integrativa de literatura, sendo um artigo científico e duas teses de doutorado. O Quadro 4, a seguir, apresenta a síntese do percurso referente à terceira etapa da revisão integrativa.

Quadro 4. Síntese do percurso referente à identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

DATA DA BUSCA	PERCURSO	CAPES	BDTD
10/04/2025	Produções retornadas a partir das buscas nas bases de dados	250	38
	Exclusão dos estudos duplicados	77	2
	Identificação dos estudos pré-selecionados para a triagem	173	36
	Estudos selecionados após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, considerando os critérios de inclusão.	1	2

Fonte: Elaboração própria.

Os estudos selecionados para compor a revisão integrativa da literatura estão organizados no Quadro 5, a seguir, no qual apresenta-se, além do título, a base de dados, os autores, o ano de publicação, o tipo de produção – dissertação, tese ou artigo científico –, o objetivo da investigação e os principais resultados.

Quadro 5. Identificação das produções selecionadas

Título/ Base de dados	Autor/a/es Ano	Tipo de publicação	Objetivo do estudo	Principais Resultados
A documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na educação infantil	Circe Mara Marques, Vera Lúcia Simão e Marlene Zwierewicz (2022)	Artigo científico	Analisar a documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança considerada “anormal” na Educação Infantil.	Evidencia o potencial da documentação pedagógica como estratégia de valorização da singularidade infantil e de promoção de

(Periódicos CAPES)				práticas mais inclusivas.
Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças (BDTD)	Mariane Falco (2020)	Tese de doutorado	Compreender como a documentação pedagógica contribui para a consolidação de práticas mais inclusivas na educação infantil, voltada para a educação de todas as crianças.	Aponta a documentação pedagógica como prática fundamental das pedagogias participativas, favorecendo o reconhecimento da diversidade e o direito à participação.
Documento[ação] pedagógica na educação infantil: uma invenção para olhar e escutar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua potência (BDTD)	Joseane Frassoni dos Santos (2024)	Tese de doutorado	Analisar como vem se constituindo os processos de inclusão escolar na Educação Infantil ao investigar a documentação pedagógica como um conjunto técnico e mnemotécnica.	Reforça a potência da escuta e do registro pedagógico como meios de acolher e incluir crianças com deficiência desde a primeira infância.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da CAPES e BDTD.

Por atenderem aos critérios de seleção previamente definidos, os estudos de Marques; Simão e Zwierewicz (2022), Falco (2020) e Santos (2024) foram selecionados para compor o *corpus* da revisão integrativa da literatura e seus resultados foram analisados de forma mais aprofundada na etapa posterior do protocolo proposto por Alvarenga *et al.* (2024).

A quarta etapa da revisão de literatura consistiu na sistematização e categorização dos estudos selecionados, com o objetivo de organizar os dados e subsidiar a análise crítica dos resultados. Para isso, elaborou-se uma planilha no Excel como instrumento de extração das informações presentes nos documentos selecionados. A planilha foi estruturada em duas vias: uma utilizada durante a etapa de triagem, correspondente à seleção dos estudos, e outra voltada à extração dos dados dos estudos incluídos na revisão.

Como parte da organização dos estudos selecionados, criou-se uma biblioteca individual no *Google Drive*, na qual foram criadas duas pastas: uma destinada aos

artigos científicos e outra para as dissertações e teses. Os arquivos, armazenados em nuvem no formato PDF, correspondem aos estudos sinalizados na planilha de triagem como relacionados com as temáticas centrais da pesquisa, ainda que não tenham sido escolhidos para compor a amostra da revisão integrativa.

A análise dos estudos selecionados – Falco (2020), Marques, Simão e Zwierewicz (2022) e Frassoni (2024) – revela contribuições significativas acerca do papel da documentação pedagógica como ferramenta capaz de fortalecer os processos de inclusão na Educação Infantil, sobretudo no que se refere às crianças do público da educação especial. A seguir, apresentam-se os principais elementos de cada pesquisa analisada, incluindo o tipo de estudo, método adotado, objeto investigado, participantes, procedimentos metodológicos, estratégias de análise e os referenciais teóricos que fundamentaram as investigações.

Falco (2020) utilizou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, além do estudo de caso, para investigar como a documentação pedagógica pode contribuir para práticas mais inclusivas na Educação Infantil. A pesquisa, realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da rede pública do município de São Paulo e contou com a participação de crianças com e sem deficiência, professoras, equipe gestora e familiares. O estudo concentrou-se no acompanhamento de práticas desenvolvidas em turmas da faixa etária de 4 a 5 anos, com atenção especial às interações entre as crianças, aos processos de mediação realizados pelos adultos e aos registros produzidos no cotidiano escolar. A produção dos dados incluiu observações participantes, entrevistas semiestruturadas, análise documental e registros em áudio, vídeo e imagem. A análise baseou-se na triangulação dos dados e na codificação por categorias emergentes. A investigação fundamentou-se nos conceitos de experiência (Dewey, 1948; 1959) e mediação (Vygotski, 1997), assim como em referenciais como Malaguzzi, Freinet, Fröebel, Bruner e outros estudiosos que desenvolvem pesquisas relacionadas à infância e à inclusão.

Marques, Simão e Zwierewicz (2022) investigaram os modos como a documentação pedagógica produz discursos sobre as crianças com deficiência na Educação Infantil, especialmente na construção das ideias de normalidade e de anormalidade. O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, inspirada na perspectiva pós-crítica e fundamentada teoricamente nos estudos foucaultianos e na Sociologia da Infância. Participaram da pesquisa oito profissionais da educação – cinco professoras e três profissionais de apoio – de duas

escolas públicas do Oeste de Santa Catarina que atendem crianças de 4 e 5 anos com deficiência. A produção de dados ocorreu por meio de observações nas unidades escolares, de registros escritos e de materiais audiovisuais. Ademais, foram realizadas seis rodas de conversa com os participantes, nas quais se discutiram as práticas de documentação pedagógica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com foco nos aspectos inclusivos relacionados às crianças com deficiência.

Nessas discussões, foram analisados materiais produzidos pelas próprias participantes, como desenhos sobre as crianças, descrição escritas, análises de vídeos e construção de episódios narrativos. O objetivo foi refletir sobre os possíveis efeitos da documentação pedagógica, especialmente diante de discursos em que a criança é compreendida a partir daquilo que lhe falta ou do que não consegue realizar, em vez de ser reconhecida por suas capacidades, saberes, formas de expressão e maneiras próprias de se desenvolver e aprender. A análise dos dados foi conduzida com base na teoria do discurso desenvolvida por Michel Foucault, recusando interpretações universalizantes e buscando compreender os efeitos das práticas discursivas no contexto escolar. Os resultados da análise evidenciaram que a documentação pedagógica pode tanto reproduzir estigmas quanto favorecer a construção de outros olhares sobre a inclusão, ressaltando a importância da formação continuada e da reflexão crítica nas práticas docentes.

O estudo de Frassoni (2024) buscou analisar como se constituem os processos de inclusão escolar na Educação Infantil a partir da documentação pedagógica, compreendida como um objeto técnico que narra as potências das crianças com deficiência e contribui para a construção do conhecimento pedagógico. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração cartográfica, que utilizou diferentes procedimentos metodológicos, entre eles: observação participante, entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenação pedagógica e famílias, além da realização de grupo focal, diário de campo, análise e registro fotográfico da documentação pedagógica produzida nas escolas. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, selecionadas por atenderem bebês e crianças com deficiência. A análise dos dados seguiu os princípios da pesquisa cartográfica (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). A fundamentação teórica abrangeu autores como Simondon, Foucault, Deleuze e

Guattari, além de referências da área da Educação Infantil e da Educação Inclusiva, como Barbosa, Fernandes, e autores vinculados à abordagem de Reggio Emilia.

A partir da análise dos estudos de Falco (2020), Marques, Simão e Zwierewicz (2022) e Frassoni (2024), emergiram categorias temáticas comuns que se mostraram centrais nos estudos, caracterizando-se como elementos e princípios das pedagogias participativas: a) *documentação pedagógica*; b) *formação de professores*; c) *participação e protagonismo infantil*; d) *parceria com a família e outros profissionais*; e e) *olhar e escuta atenta*.

Considerando as categorias temáticas identificadas, o próximo passo consistiu em discutir os resultados encontrados pelos autores. Essa quinta etapa da revisão correspondeu à análise e à interpretação dos resultados dos estudos, com o propósito de compreender de que maneira essas evidências podem contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inclusivas no contexto da Educação Infantil. Assim, a partir das categorias temáticas emergentes, foi possível aprofundar a análise dos estudos selecionados e refletir sobre suas implicações pedagógicas.

No que se refere à *documentação pedagógica*, os três estudos convergem ao apontar que, quando compreendida como prática reflexiva e dialógica, essa ferramenta constitui-se como uma estratégia potente para favorecer a inclusão no ambiente escolar. Mais do que registrar informações, transforma-se em ação educativa que visibiliza o percurso da criança, reconhecendo suas expressões, interesses e aprendizagens. Nessa perspectiva, Falco (2020) argumenta que a documentação pedagógica emerge como abordagem para a educação de todas as crianças, promovendo práticas mais inclusivas no cotidiano da instituição educativa.

Nessa mesma direção, Marques, Simão e Zwierewicz (2022) utilizam a documentação pedagógica como metodologia para inverter os discursos naturalizados sobre a deficiência, ressignificando o olhar para o sujeito infantil. De modo complementar, Frassoni (2024) reforça essa concepção ao compreender a documentação pedagógica como um conjunto técnico que contribui significativamente para promover processos inclusivos na Educação Infantil.

Os estudos analisados evidenciam que a documentação pedagógica, quando compreendida como prática reflexiva e dialógica, torna-se uma importante estratégia para promover a inclusão na Educação Infantil. Mais do que registrar, essa ferramenta visibiliza os processos de aprendizagem das crianças, reconhecendo suas expressões, interesses e singularidades. Ao deslocar o foco das limitações para as

potencialidades das crianças, a documentação pedagógica contribui para a construção de práticas mais sensíveis, inclusivas e significativas no cotidiano escolar. Corroborando com esse entendimento, Fochi (2019) menciona que, ao utilizar essa ferramenta pedagógica como instrumento investigativo, o educador faz uma escolha intencional de observar e registrar acontecimentos do cotidiano escolar, com o objetivo de tornar visíveis as descobertas e aprendizagens vivenciadas por crianças e adultos em suas jornadas de aprendizagens.

Em relação à categoria *formação de professores*, Falco (2020) menciona a importância da continuidade da formação profissional e da inserção de propostas nos currículos acadêmicos que valorizem as múltiplas linguagens, defendendo uma abordagem mais estética e menos tecnicista. De modo semelhante, Marques, Simão e Zwierewicz (2022) enfatizam a relevância da formação continuada em diálogo com a universidade, como estratégia para produzir “outros modos de ser professor/a de crianças com deficiência e de se incluir essas crianças na educação infantil” (Marques, Simão e Zwierewicz, 2022, p. 4). Complementando essas perspectivas, Frassoni (2024) chama atenção para o papel das instituições educacionais na promoção de formações voltadas à inclusão escolar, especialmente nos momentos institucionais de planejamento. A autora destaca que os momentos de Alinhamento Pedagógico devem contemplar discussões sobre a inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência, uma vez que essa é uma demanda concreta das professoras e que não pode mais ser ignorada nos contextos educativos.

Dessa forma, compreende-se que a formação continuada, especialmente aquela que ocorre no cotidiano institucional, constitui um eixo fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com a valorização das singularidades desde os primeiros anos da infância. Para contribuir com essa discussão, traz-se a perspectiva de Proença (2018), que ressalta a importância da formação realizada no próprio contexto de atuação docente – ou seja, na escola –, compreendida como um território privilegiado de reflexão e qualificação do trabalho pedagógico. Segundo a autora, essa modalidade de formação favorece a construção coletiva de mudanças significativas, por meio da troca de saberes e experiências entre os profissionais.

A categoria *participação e protagonismo infantil* é enfatizada nos três estudos analisados. Em todos os casos, a documentação pedagógica é apresentada como um meio para superar a exclusão, os silenciamentos e apagamentos vividos por crianças

com deficiência nas práticas pedagógicas tradicionais. Para Marques, Simão e Zwierewicz (2022), os registros elaborados pelas professoras participantes passaram a “dar visibilidade àquilo que as crianças com deficiência dizem, fazem e são no dia a dia da escola” (Marques *et al.* 2022, p. 21). Nessa perspectiva, Falco (2020) propõe que a documentação torne “visíveis as aprendizagens de todas as crianças, em suas múltiplas linguagens”, ao passo que Frassoni (2024) argumenta que é por meio da escuta sensível e da valorização das experiências infantis que se rompe com um olhar centrado apenas nas dificuldades.

A respeito do grupo temático *parceria com a família e outros profissionais*, os estudos enfatizam que a inclusão não é uma tarefa individual, mas coletiva. A articulação entre escola, família e demais profissionais (como o AEE) é considerada fundamental para ampliar os sentidos da documentação pedagógica e promover a participação efetiva da criança. A pesquisa de Falco (2020) sugere que muitas professoras sentem falta de uma parceria mais sistemática com as famílias e profissionais externos à escola. Nesse sentido, Frassoni (2024) reforça a importância da criação de espaços institucionais de escuta e acolhimento com as famílias, entendendo que elas também são agentes da inclusão.

Com relação ao *olhar e escuta atenta*, Frassoni (2024) enfatiza que é por meio de um olhar atento e de uma escuta sensível dirigida aos bebês e às crianças com deficiência que a documentação pedagógica se configura como um importante recurso técnico para favorecer os processos de inclusão na Educação Infantil. Para Falco (2020), essa escuta sensível é fundamental no planejamento pedagógico, pois orienta a criação de propostas inclusivas para todas as crianças. Quando essa escuta – compreendida em suas múltiplas linguagens – é ampliada, ocorre o reconhecimento e a valorização das singularidades, sem a necessidade de distinções específicas para as crianças com deficiência. De acordo com Marques, Simão e Zwierewicz (2022), foi necessário ressignificar o olhar das professoras participantes sobre as crianças, superando visões universalizantes da infância e aprendendo a observar suas particularidades por meio de registros sensíveis e compartilhados, capazes de revelar aspectos sutis dos processos inclusivos.

Para aprofundar essa discussão, recorre-se à contribuição de Ribeiro (2021), que destaca ser necessário, antes de escutar verdadeiramente a criança, é preciso percebê-la, enxergá-la e estabelecer uma conexão genuína com ela. A autora compreende a escuta como uma habilidade de vinculação ao outro, que envolve

acolher diferentes formas de pensar, sentir, perceber e se relacionar com o mundo, ampliando, assim, a compreensão das infâncias e fortalecendo práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas.

A sexta e última etapa consistiu na elaboração da apresentação da revisão síntese do conhecimento, culminando na produção deste capítulo, com a descrição detalhada da metodologia adotada e apresentação da síntese dos resultados dos estudos analisados.

A revisão de literatura evidenciou que ainda são escassas as produções acadêmicas que articulam de forma direta a Educação Infantil, a Educação Especial e a proposta das pedagogias participativas, revelando uma lacuna na produção científica sobre o tema. Os estudos encontrados destacam, principalmente, o papel da documentação pedagógica como estratégia capaz de potencializar a escuta sensível, o olhar atento e o reconhecimento das singularidades infantis. Nesse contexto, justifica-se a relevância desta pesquisa, que apresenta caráter inovador ao apontar as pedagogias participativas como um caminho viável para a promoção da inclusão escolar.

Considerando esse panorama, torna-se evidente a necessidade de ampliar o campo investigativo por meio de novas pesquisas que explorem, de maneira mais abrangente e aprofundada, os princípios das pedagogias participativas e suas contribuições para a inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil. Assim, este estudo busca contribuir para o avanço das discussões na área da Educação Especial, com vistas ao fortalecimento de uma educação escolar mais inclusiva, equitativa e sensível às diferentes infâncias.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado em três seções, que dialogam entre si para sustentar a base teórica desta pesquisa. A primeira seção, apresenta um panorama da Educação Infantil no Brasil, abordando os marcos legais e os princípios pedagógicos que sustentam essa etapa da educação básica. A segunda seção dedica-se à análise da Educação Infantil sob a perspectiva da inclusão, trazendo os fundamentos legais, as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das crianças do público da educação especial. Por fim, a terceira seção é dedicada à compreensão das pedagogias participativas, suas concepções, fundamentos e possibilidades de contribuição para o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto da Educação Infantil.

3.1. A Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a Educação Infantil passa a ser um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, na qual é dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art.54, inciso IV, também ratificou a garantia e a proteção integral dos direitos das crianças, incluindo o direito à educação.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil torna-se uma modalidade de ensino e começa a fazer parte da primeira etapa da educação básica. Com mudanças na LDB em 2006, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos de idade. A partir da Emenda Constitucional nº59/2009, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para crianças de quatro e cinco anos e foi incluída na LDB de 2013, reafirmando a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), a criança é considerada como:

sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, deve possibilitar as crianças um ambiente seguro, acolhedor, carregado de cuidados, afetos e respeito. Nesse contexto, é imprescindível que os educadores estejam constantemente atentos à escuta das crianças, uma vez que é por meio das experiências familiares, comunitárias e do dia a dia na escola que surgirão as bases para a elaboração de uma abordagem pedagógica que leve em consideração os saberes das crianças e valorize o seu potencial. Nesse sentido, a BNCC traz que o objetivo da Educação Infantil é:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p.36).

A BNCC evidencia a importância de uma Educação Infantil que amplie as experiências e favoreça o desenvolvimento integral das crianças, considerando seus contextos familiar, social e cultural. Ao enfatizar aprendizagens relacionadas à socialização, à autonomia e à comunicação, o documento aponta a necessidade de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, respeitem os tempos e ritmos individuais e incentivem a participação das crianças em diferentes situações do cotidiano escolar. Essa perspectiva reafirma o caráter complementar e indissociável entre família e escola, especialmente na educação de bebês e crianças bem pequenas, criando oportunidades para que elas possam brincar, interagir, explorar, investigar e desenvolver-se de forma integral.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 ressalta que a Educação Infantil deve ser organizada de forma a assegurar a indissociabilidade entre cuidado e educação, reconhecendo que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada. As ações do cotidiano, como alimentação, banho, troca de fraldas e cuidados com a saúde, não são apenas momentos de atenção às necessidades básicas, mas sim experiências educativas significativas. Por meio delas, a criança constrói sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, sendo fundamental que essas práticas sejam planejadas intencionalmente pelos professores como dimensão constitutiva da proposta educativa, respeitando a criança em sua dignidade e em sua capacidade de aprender a partir de experiências corporais e afetivas.

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), os pilares fundamentais que orientam a prática pedagógica e integram a proposta curricular são as interações e a brincadeira. Essas diretrizes ressaltam a importância da brincadeira como um direito essencial da criança, pois é por meio dela que a criança interage com o mundo físico e social ao seu redor. As propostas curriculares da Educação Infantil devem ser organizadas de maneira a promover o brincar e a aprendizagem de forma integrada, pois são duas partes fundamentais de um mesmo processo. O brincar não é apenas visto como uma atividade recreativa, mas sim como uma forma de expressão, experimentação, construção de relações e de aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, é fundamental que os profissionais da educação infantil planejem propostas que valorizem e ampliem as possibilidades de interação e de brincadeira no cotidiano escolar.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Brasil, 2010, p. 25).

Ao considerar o brincar como elemento central, as diretrizes curriculares valorizam a importância do desenvolvimento socioemocional, cognitivo, linguístico e motor das crianças, dentre outros aspectos. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades, constroem conceitos, aprendem a interagir com as pessoas que as cercam e produzem conhecimento. É por meio da brincadeira que as crianças constroem significados, representam papéis, solucionam problemas, criam laços afetivos e exercitam suas habilidades cognitivas. Dessa forma, as brincadeiras e jogos na Educação Infantil são essenciais ao desenvolvimento da criança, uma vez que promovem a interação, a comunicação e a aprendizagem. Portanto, “ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender” (Machado, 1994, p.37).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem currículo como um:

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).

Nesse sentido, o documento ressalta a necessidade de se proporcionar um ambiente rico em possibilidades de brincar, por meio de materiais variados, espaços adequados e desafiadores, e de interações com seus pares e demais pessoas que fazem parte do seu convívio. Dessa forma, as diretrizes pautadas no reconhecimento do brincar como uma atividade essencial para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, destacam a importância de integrar a brincadeira e a aprendizagem como duas partes inseparáveis de uma mesma experiência educacional.

Ao valorizar o brincar, as diretrizes reafirmam o papel fundamental dessa experiência na formação das crianças, proporcionando um espaço de descobertas, expressão e construção de significados. Conforme destaca Martini (2020, p.42),

É pelo brincar que o corpo se torna protagonista, constrói o contato com os materiais, insere-se em situações e experiências que criam trocas: de ideias, de jogos, de materiais. Ocasões que podem se transformar em instrumentos de mediação e de escuta do outro, que podem determinar um importante enriquecimento dos conhecimentos individuais.

Nesse contexto, cabe aos educadores o papel de mediadores, que observam, dialogam, incentivam e ampliam as experiências das crianças, contribuindo de forma significativa para sua aprendizagem e para seu desenvolvimento integral. A partir dessa prática, potencializam as vivências proporcionadas pelo brincar, reconhecendo-o como um eixo fundamental na formação e no desenvolvimento infantil.

Pensando a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, é fundamental pautar-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades de cada criança, reconhecendo suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas. Esse olhar sensível à diversidade é essencial para promover uma educação que acolha e valorize todas as infâncias. Nessa direção, compreender a Educação Infantil em sua dimensão histórica, legal e pedagógica é fundamental para reconhecer o lugar que essa etapa ocupa no processo educativo das crianças. Ao evidenciar seus princípios, finalidades e práticas, destaca-se a importância de uma abordagem que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todas

as crianças. Nesse sentido, a seção a seguir se propõe a aprofundar a discussão sobre a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, trazendo os marcos legais e práticas pedagógicas que asseguram o direito à educação das crianças do público da educação especial, visando garantir sua efetiva participação e aprendizagem nos contextos escolares.

3.2. Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva: Marcos Legais e Práticas

A trajetória da educação inclusiva no Brasil ganhou maior visibilidade a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu artigo 208, prevê “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Esse marco legal representou um avanço significativo para a educação inclusiva, assegurando às crianças e aos jovens com deficiência o direito à igualdade no acesso à escola regular, na sala comum que antes se dava por meio de escolas especiais. De acordo com Oliveira (2022, p.7), “quando falamos de educação inclusiva, estamos nos remetendo a um movimento filosófico e político mundial que prioriza: o acesso à educação, a participação em atividades propostas pela escola e, fundamentalmente, a garantia do aprendizado”. Ao tratar sobre a inclusão escolar nos referimos ao direito de acesso e participação de todos os estudantes, incluindo aqueles que fazem parte do público da educação especial, em escolas regulares, nas salas de aulas comuns. A autora menciona ainda que:

a inclusão escolar precisa ter como base, além da matrícula ou do ingresso do estudante do PAEE na escola, a sua participação efetiva nas atividades propostas e, conseqüentemente, a construção e a transformação de conhecimentos por eles. E um dos suportes fundamentais para que isso ocorra é a presença de conhecimentos sobre educação especial, com destaque para aspectos que vão desde os saberes teórico-práticos até a efetivação de estratégias pedagógicas, com uso de recursos específicos, capazes de favorecer esse processo de ensino aprendizagem (Oliveira, 2022, p. 56).

Outro marco relevante ocorreu em 1994, quando o governo da Espanha, em parceria com a UNESCO, promoveu a Conferência Mundial de Educação Especial, resultando na criação da Declaração de Salamanca. Este documento repercutiu de forma significativa e passou a ser incorporado às políticas educacionais brasileiras tendo como princípio a necessidade de defender os direitos à inclusão educacional. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o planejamento educacional dos

governos deveria focar na educação inclusiva para todas as pessoas, abrangendo todas as regiões do país e todas as condições econômicas, por meio de escolas públicas e privadas. Com base nesses princípios, as instituições de ensino devem assegurar o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes, independentemente de terem ou não alguma deficiência, promovendo a plena participação e a aprendizagem de todos.

Instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) representou um avanço significativo para o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil. Fundamentada em valores como igualdade, acessibilidade e respeito à diversidade, essa política promoveu transformações no atendimento educacional de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/ superdotação, redefinindo o sistema educacional brasileiro para torná-lo mais inclusivo e equitativo.

Em junho de 2015, foi regulamentada a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que concede direitos e garantias nas áreas da educação, saúde, transporte, acessibilidade e lazer, entre outras. Com isso, mudanças significativas vêm sendo implementadas gradativamente nas legislações, promovendo a emancipação civil e social das pessoas com deficiência. No campo educacional, essa lei estabelece que o acesso à educação deve ocorrer de forma inclusiva, promovendo o pleno desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo e respeitando suas particularidades. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 27, determina:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 34).

A educação inclusiva tem como objetivo assegurar a igualdade de acesso, a equidade de oportunidades, e a valorização das diferenças, sem distinguir os estudantes por suas habilidades ou dificuldades de aprendizagem, mesmo quando apresentam necessidades e contextos distintos. Quando a escola trabalha com o princípio inclusivo os estudantes obtêm ganhos que são percebidos de modo natural. Segundo Crochik (2011), em seu artigo do III Congresso de Educação Inclusiva em Salvador, os educandos:

[...] que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência. Para os que não têm deficiência, a convivência com os que são diferentes de si podem propiciar o que Adorno (1995a) chama de identificação com o mais frágil, o que é um fator importante contra a violência (Crochik, 2011, p. 41).

Nessa perspectiva, a escola inclusiva permite aos educandos aprendizagem no que diz respeito a percepção da diversidade, da atualidade, o desenvolvimento intelectual e o emocional, gerando assim efeitos positivos no processo educativo e na vida social. As crianças com deficiência necessitam de contínuos processos de interação e atualização, seja no ambiente familiar, escolar ou social. Mais do que a quantidade dessas intervenções, destaca-se a importância de sua qualidade, ou seja, a participação efetiva das pessoas envolvidas – familiares, colegas de classe e professores. Isso porque, as interações de forma simplificada e sem intencionalidade não promovem, tampouco asseguram, o desenvolvimento do indivíduo com necessidades específicas. Dessa forma, o tipo de interação estabelecida entre as crianças de uma classe inclusiva é fundamental para que os educandos possam desenvolver suas habilidades livremente e de forma crítica, enriquecendo suas perspectivas, percepções, comunicação e conhecimento, considerando suas possibilidades e individualidades ligadas ou não à deficiência.

Mendes (2023) destaca que, apesar dos avanços, ainda persistem diversos obstáculos que dificultam a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Superar essas barreiras exige repensar o ambiente escolar de forma a reconhecer a diversidade como um elemento que potencializa as práticas pedagógicas. Isso implica não apenas no ato de ensinar e aprender, mas, sobretudo, em valorizar as pessoas em sua singularidade. Assim, o acolhimento das diferenças e o respeito às múltiplas formas de ser e existir tornam-se fundamentos essenciais para a construção de uma escola comprometida com a inclusão e com a eliminação das barreiras que nela ainda resistem.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel essencial desde a educação infantil, conforme orienta a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, que destaca sua função como um suporte complementar à educação regular. Oferecido no contraturno escolar, preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o AEE é voltado para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência, promovendo seu desenvolvimento e participação no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, foi promulgado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020). Essa política foi amplamente contestada por seu caráter considerado inconstitucional, sendo suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em dezembro do mesmo ano. A repercussão negativa gerou inúmeras manifestações de professores, pesquisadores e diversos organismos da sociedade civil. As críticas se concentraram no entendimento de que o decreto representava um retrocesso frente às conquistas históricas da luta por uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Em 1º de janeiro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o Decreto nº 11.370/2023, revogando o Decreto nº 10.502.

Seguindo essa linha de pensamento, Meirieu (2005, p. 44) pontua que [...] “A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva”. Dessa maneira, a escola inclusiva se propõe a acolher todos os estudantes, oferecendo um ambiente rico em experiências, fundamentado na diversidade humana de forma participativa e equânime. Assim, as pedagogias participativas podem contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais significativos e inclusivos.

A escola auxilia no processo de socialização dos indivíduos, primordialmente na infância, visto que abrange em sua constituição uma diversidade de crianças que se expressam culturalmente de maneiras diversificadas, os quais trazem em sua bagagem intelectual e social o que foi aprendido no seio familiar. Desse modo, a escola deve auxiliar na formação social da criança, contribuindo na construção de sua personalidade, o ensinando a respeitar a diversidade presente na sociedade, bem como a agregar ou refletir sobre os valores apresentados no cotidiano. Coloca a criança em contato com uma sociedade diversa e em constante transformação.

É imprescindível que a família participe e interaja ativamente com a instituição escolar, a fim de verificar a proposta que a mesma tem para oferecer e assim, dar a sua parcela de contribuição no processo educativo, como afirma Nogueira (1998, p.101), “[...] hoje, em numerosos estabelecimentos de ensinos nacionais e internacionais, abrindo aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento do estabelecimento [...]”. Nesse sentido é importante enfatizar pontos relevantes que devem ser considerados por ambas as partes, tais

como: respeito, diálogo, acolhimento, confiança, para que a escola e a família ensejem proporcionar o melhor para a criança, assegurando desse modo, o seu desenvolvimento e a garantia de uma educação de qualidade, que é direito de todos. Para Vygotsky (1984, p.87), “a educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola”.

Portanto, a escola deve oportunizar um ambiente favorável e condizente com a realidade da criança, fazendo com que ela seja capaz de se desenvolver intelectualmente, adquirir novos valores e hábitos, para que assim possa atuar de forma mais efetiva no exercício da cidadania. De acordo com Proença (2018, p.25), “a escola não pode mudar sem o empenho dos professores que, por sua vez, não podem mudar sem a transformação da escola como um todo: o desenvolvimento profissional dos docentes tem de estar articulado com seus projetos pessoais, pois fazem parte do mesmo contexto”. Nessa perspectiva, podemos pensar como as pedagogias participativas podem contribuir para a implementação de novas metodologias de ensino, contribuindo para uma educação de qualidade, onde a criança é envolvida na construção do seu conhecimento e os professores tenham um olhar atento e uma escuta sensível para assim, fortalecer o processo de inclusão na Educação Infantil diante do contexto brasileiro.

Ao refletir sobre a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, com base nos marcos legais e nas práticas pedagógicas que asseguram o direito à educação de qualidade para todas as crianças, com atenção voltada àquelas do público da educação especial, torna-se indispensável considerar os caminhos possíveis para a efetivação desses princípios no cotidiano escolar. Dentre esses caminhos, destacam-se as pedagogias participativas, que propõem práticas mais democráticas, sensíveis às infâncias e atentas às singularidades dos sujeitos. Assim, a próxima seção apresenta os fundamentos e contribuições dessas pedagogias para a construção de contextos educativos mais inclusivos e significativos na Educação Infantil.

3.3. Pedagogias Participativas na Educação Infantil e Inclusão Escolar

Considerando esse contexto, no qual os saberes das crianças são respeitados e o processo de aquisição de conhecimento se constrói por meio de experiências, as pedagogias participativas têm influenciado a educação em diversas partes do mundo, demonstrando que é possível criar ambientes mais acolhedores e democráticos, promovendo aprendizagens significativas para as crianças. Conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), existem dois modos distintos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação.

De acordo com os autores, “a pedagogia da transmissão se centra no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 8). Ainda segundo os mesmos autores, nas pedagogias transmissivas a concepção da criança assemelha-se a uma folha em branco, pronta para ser preenchida, com suas principais atividades centradas na memorização, reprodução de conteúdo e corrigindo eventuais erros. O papel do professor é percebido como um mero transmissor do conhecimento que anteriormente lhe foi passado, desempenhando o papel de elo entre o patrimônio cultural e a criança. Suas estratégias, frequentemente, baseiam-se em recursos estruturados, com muitas atividades propostas em folhas e brincadeiras dirigidas que muitas vezes não levam as crianças a pensar, formular hipóteses, interagir e construir aprendizagens significativas.

As pedagogias participativas surgem como resposta à necessidade de envolver ativamente as crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, como afirma Ribeiro (2023), a concepção da criança é a de um sujeito competente e ativo, capaz de se expressar não apenas suas necessidades, mas também suas ideias, opiniões e iniciativas.

A partir dessa concepção, a reconstrução de uma cultura pedagógica participativa demanda, conforme aponta Oliveira-Formosinho (2016, p. 90),

Uma nova imagem de criança - com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração; e a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância.

As pedagogias participativas propõem mudanças significativas na forma como se compreende a infância, o papel dos profissionais da educação e as relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma prática pautada no diálogo, na escuta sensível e na construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, torna-se essencial que os adultos que integram o contexto educacional estejam atentos e aprimorem sua habilidade de escuta, para saber interpretar e valorizar as múltiplas linguagens pelas quais as crianças se comunicam e constroem significados, conforme defendem Ujjié, Blaszkó e Pinheiro (2015). Para isso, é fundamental que se disponham a acolher e acompanhar as crianças em processos de exploração, interpretação e descoberta, sem substituí-las, mas atuando como facilitadores e dialogando com elas. Portanto, “escutar o que as crianças têm a dizer é se abrir para outras formas de perceber, interagir, interpretar, ser e estar no mundo, ampliando assim nosso olhar e nosso conhecimento a respeito desse sujeito” (Ribeiro, 2022, p. 32).

A seguir, o Quadro 6 apresenta as principais diferenças entre o paradigma transmissivo e o participativo no contexto da Educação Infantil. Esse quadro foi elaborado por Oliveira-Formosinho (2007), adaptado por Ribeiro (2022) e por Caldeira *et al.* (2024).

Quadro 6. Principais diferenças entre os dois paradigmas pedagógicos sob a perspectiva da Educação Infantil

Aspectos da prática pedagógica	Pedagogia Transmissiva	Pedagogia Participativa
Objetivos	Adquirir conteúdo para a próxima etapa de ensino, compensar déficits, preparar para o futuro	Promover o desenvolvimento integral da criança, construir aprendizagens, dar significado à experiência, atuar com confiança, aprender a aprender, viver
Conteúdos	Estanques, fragmentados, lineares, descontextualizados, preparatórios para próxima etapa	Conhecimento holístico, campos de experiência, múltiplas linguagens e experiências
Método	Centrado no professor, na transmissão, memorização, treino e nos produtos	Aprendizagem pela descoberta, experiência, investigação, problematização, pedagogia da pergunta
Materiais	Estruturados, utilização regulada por normas emanadas do professor	Variados, com uso flexível e aberto à experimentação
Processos de aprendizagem	Linear	Espiral
Avaliação	Centrada nos produtos, comparação das realizações individuais com a norma	Centrada nos processos, na criança e no contexto educativo, participativa, negociada

Atividade da criança	Assumir função respondente, passiva, evitar erros, memorizar, treinar	Função ativa, participativa, questionamento, experimentação e confirmação de hipóteses, cooperação e resolução de problemas, co-construtora da aprendizagem, do planejamento, do cotidiano
Papel do professor	Centraliza a rotina em si, prescreve tarefas, molda e reforça, avalia produtos	Escuta, observa, registra, compartilha, documenta, organiza tempos, espaços e materialidades. Planeja investiga, fórmula perguntas, construtor da aprendizagem, do planejamento, do cotidiano
Interação: Professor-criança Criança-criança Criança-materialidades	Alta Baixa Baixa	Alta Alta Alta
Tipo de agrupamento	Grande grupo	Individual, pequeno grupo, grande grupo, vivências com crianças de faixas etárias diferentes

Fonte: Oliveira-Formosinho (2007, p.16-18). Quadro contendo adaptações do original, feitas por Ribeiro (2022, p.38-39) e por Caldeira *et al.* (2024).

Dentre as pedagogias participativas existentes, um exemplo notável é a abordagem Reggio Emília, que é uma fonte inspiradora de discussões sobre práticas que corroboram uma educação inclusiva. Originada na cidade italiana de Reggio Emília, no período após a Segunda Guerra Mundial, seu principal idealizador foi Loris Malaguzzi (1920-1994), educador e pedagogo. Esse modelo pedagógico se tornou referência mundial. Um dos aspectos fundamentais da Abordagem Reggio Emília é a valorização da criança como ser capaz, competente e protagonista do seu próprio aprendizado. De acordo com Proença (2018, p.8):

Esta abordagem aponta um olhar diferenciado para uma imagem de criança, que é vista como um sujeito potente e forte, rica em possibilidades, protagonista de suas investigações para conhecer e apropriar-se da cultura a qual pertence.

Nessa perspectiva, a criança é ativa na construção de seu conhecimento e, portanto, deve ser incentivada a explorar, questionar, investigar e experimentar. Assim, a proposta pedagógica visa estimular a curiosidade, incentivar a exploração e encorajar as crianças a experimentar, proporcionando um ambiente repleto de possibilidades e materiais diversos. Além disso, a abordagem preza pela formação de parcerias entre educadores, famílias e comunidade, reconhecendo a importância do envolvimento de todos na educação das crianças. Essa colaboração fortalece os vínculos entre as diferentes esferas da vida da criança, contribuindo para um

desenvolvimento mais integral. Uma das bases mais fortes preconizadas pela Educação Inclusiva é a colaboração, tanto entre profissionais dentro da escola, quanto entre a escola, a comunidade e setores externos, tais como a Saúde e a Assistência Social (Oliveira, 2022).

Segundo os autores Edwards, Gandini e Forman (2016, p.23), a abordagem Reggio Emilia,

Incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas com “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Outro aspecto que chama a atenção na abordagem Reggio Emilia é a valorização do espaço físico, em que esse ambiente se torna o terceiro educador. Ou seja, o espaço no qual acontece o processo de aprendizagem é organizado de forma cuidadosa e intencional, sendo preparado com intuito de favorecer a exploração, a interação e aguçar a criatividade das crianças. A abordagem Reggio Emilia enfatiza a importância do trabalho por meio de projetos, que surgem a partir dos interesses e curiosidades apresentadas pelas crianças no decorrer de suas experiências cotidianas no espaço escolar. Segundo Proença (2018, p. 9),

A abordagem metodológica de projetos proposta por Malaguzzi requer dos educadores práticas instrumentais que caminham para uma reflexão intencional, além de flexibilidade para trocar experiências, observações e relatos, que viabilizam a tomada de consciência de uma nova visão de criança na contemporaneidade: um sujeito potente, protagonista de suas buscas, pesquisador de seus interesses, produtor de cultura e qual autor do trabalho realizado no dia a dia da escola.

Os projetos oferecem uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos, investigar e realizar novas descobertas, indo além do que a criança já sabe. De acordo com Katz (2016), os projetos constituem uma parte do currículo em que as crianças são incentivadas a tomar decisões e fazer escolhas de maneira autônoma, frequentemente em colaboração com seus colegas, acerca das atividades a serem desenvolvidas. Assim, os projetos facilitam uma compreensão mais ampla, a exploração e o desenvolvimento de novas descobertas, ultrapassando os limites do saber já adquirido pela criança.

Dessa forma, a abordagem Reggio Emilia permite identificar indicadores que podem ser fundamentais para o planejamento de práticas com perspectiva inclusiva.

Além disso, permite aos educadores promoverem um ambiente onde todas as crianças – independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais – são valorizadas e integradas de forma equitativa, reconhecendo e apreciando a diversidade como um elemento enriquecedor do contexto educacional, incentivando o respeito mútuo e a compreensão das diferenças.

A abordagem Reggio Emilia também enfatiza a relevância da participação ativa das famílias no processo de aprendizagem. A parceria entre escola, família e comunidade tem o objetivo de criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que fortaleça os vínculos familiares. Nessa perspectiva, a abordagem Reggio Emilia, valoriza a criança como um ser ativo, onde o ambiente é pensado como um espaço de aprendizagem significativo, e os projetos são utilizados para potencializar a construção do conhecimento. Inspiradas por essa e outras experiências, as pedagogias participativas têm influenciado práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação infantil de qualidade, mais participativa, democrática e centrada nas necessidades e potencialidades das crianças.

Diversas experiências internacionais têm contribuído para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à infância e comprometidas com a construção de uma educação infantil inclusiva e de qualidade. Ao apresentar essas iniciativas, é fundamental compreendê-las não como modelos prontos a serem reproduzidos, mas como inspirações que possibilitam novas compreensões e reflexões para a prática educativa no contexto brasileiro. Nesse sentido, Ribeiro (2023, p. 16) ressalta que:

as experiências em curso na Hungria, Portugal, Itália e Espanha são apresentadas não como modelos a serem perseguidos e reproduzidos, mas como potentes experiências vivas que dialogam e trazem importantes subsídios que podem fomentar a reflexão e a práxis dos/ das profissionais que atuam na educação infantil no Brasil e buscam, incessante e diariamente, criar contextos educacionais coletivos que respeitem as crianças e suas infâncias, celebrando e promovendo suas aprendizagens no cotidiano.

Finco, Barbosa e Faria (2015) apresentam as contribuições das Indicações Curriculares Italianas, especialmente os Campos de Experiência como inspiração para a construção de um currículo brasileiro voltado à infância, que respeite as singularidades da primeira infância e preserve as particularidades da Educação Infantil. As autoras ressaltam que a pedagogia italiana não se baseia na antecipação da escolarização, mas sim na valorização da infância como tempo próprio, no qual o currículo emerge das experiências, interesses e interações das crianças. Essa concepção é evidenciada quando Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 10) afirmam que:

precisamos no Brasil de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca a importância de experiências significativas e da escuta sensível como fundamentos para uma educação que respeite o tempo, os interesses e a cultura das crianças. Os cinco Campos de Experiências propostos – 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 – organizam o currículo da Educação Infantil a partir das vivências infantis e asseguram as crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ao adotar essa estrutura curricular e reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de aprendizagem, a pedagogia participativa ganha reflexo no território nacional brasileiro.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico escolhido neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, que adotou o estudo de caso como método, considerando os objetivos propostos e as possibilidades de compreender o objeto de estudo, que segundo Duarte (2008, p. 115), trata-se de “[...] uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual”.

Nesse sentido, Yin (2001, p. 21), afirma que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados”. Para o autor, essa metodologia surge da necessidade de compreender fenômenos sociais de natureza complexa e possibilita uma análise aprofundada dos acontecimentos escolhidos na pesquisa, permitindo que o fenômeno seja investigado em seu contexto de vida real, como é o caso deste estudo. Ainda segundo Yin (2001), o estudo de caso se baseia na combinação de arquivos, observações, imagens e áudios. O estudo de caso foi pensado, também, em razão de o ambiente de geração de dados ser uma instituição com princípios de funcionamento diferentes, desde o acolhimento e a abertura para projetos de pesquisa e extensão universitários, até o desenvolvimento de um trabalho com base numa proposta que coloca a criança como centro do processo educativo. Essa abertura institucional para estudos advém também do desejo de avanços no acolhimento das crianças que ali chegam. Mais detalhes dessa instituição serão descritos em um subtópico específico dessa seção.

Essa pesquisa também utilizou o levantamento bibliográfico dissertativo, obtido por meio de leituras de livros, artigos, teses, dissertações e revistas científicas, bem como a análise documental, utilizado, também, como fonte de dados. Essas escolhas metodológicas visaram, por meio do objetivo proposto, compreender quais elementos das pedagogias participativas contribuem para o processo de inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil.

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível fazer o levantamento das obras que já foram publicadas e que versam sobre a Educação Infantil, a Educação Especial e as Pedagogias participativas, permitindo uma maior aproximação da pesquisadora com o objeto em estudo. De acordo com Gil (2002, p. 45), um dos principais benefícios da pesquisa bibliográfica é “permitir o investigador a cobertura e uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

O delineamento metodológico desta pesquisa baseia-se, portanto, em uma abordagem qualitativa. Como aponta Minayo (1994, p. 21-22), essa abordagem lida com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A escolha deste percurso metodológico tem suas implicações, uma vez que o campo desta pesquisa é a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Nesse contexto, pretende-se identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial. Além disso, analisar como se dá o processo de acolhimento e aspectos da prática que auxiliam no decorrer da primeira etapa da Educação Infantil; analisar de que maneira as propostas de experiências e vivências educativas no cotidiano do CEMEI buscam favorecer a participação das crianças do público da educação especial; e, por fim, analisar como os processos de formação continuada, planejamento, organização dos espaços e tempos, colaboram para a prática pedagógica.

Como técnicas para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada. A escolha desta última se deve pelo fato da sua capacidade de permitir a introdução de novas questões, o que pode enriquecer tanto a condução da entrevista quanto o conteúdo das respostas (Triviños, 1992). Segundo Manzini (2004, p. 6), uma das características da entrevista semiestruturada é “a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado”. Assim, elaborou-se um roteiro com perguntas básicas e principais, com vistas à obtenção de dados que atendessem aos objetivos da pesquisa.

No que se refere à análise documental, foram consultados o Projeto Político-Pedagógico da instituição e os registros arquivados na secretaria escolar, como as pastas individuais das crianças e outros documentos normativos que contribuíram para a compreensão do contexto institucional.

Por fim, o percurso metodológico foi organizado e sistematizado de forma a contemplar todas as etapas e técnicas previstas, permitindo a análise e a compreensão dos objetivos e dos questionamentos que orientam a pesquisa. Essa

trajetória possibilitou reflexões e análises sobre as contribuições das pedagogias participativas para a inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do município de Contagem/MG.

Assim, ao final da pesquisa, foi possível fazer reflexões, analisar informações e compreender como se dá o acolhimento e os aspectos da prática que auxiliam no decorrer da primeira etapa da Educação Infantil, no contexto de um CEMEI da rede municipal de Contagem, voltadas ao atendimento de crianças do público da educação especial. Assim como, saber sobre as contribuições das pedagogias participativas para o fortalecimento da inclusão. Logo, novas inquietações surgirão na sociedade e levará a indagações, motivando assim, a realização de futuras pesquisas relacionadas a essa temática.

4.1. Aspectos éticos

Esta pesquisa contemplou as normas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012, que regulamenta os aspectos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos (Anexo 3). Antes de seu início, foram enviados ao Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP-UFMG) o projeto, documentos e termos de apresentação obrigatória como Folha de Rosto, Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Contagem deferindo a realização da pesquisa (Apêndice A), Carta de Anuência para autorização de Pesquisa na instituição de Educação Infantil (Apêndice B), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras⁷ e a pedagoga participantes (Apêndice C) e os Roteiros das Entrevistas (Apêndice D). A pesquisa foi autorizada sob o parecer nº 6.908.062 e CAEE: 79666124.6.0000.5149.

Após a aprovação do projeto, foi realizado contato pessoalmente com a diretora da instituição, a qual foram apresentados os documentos originais assinados que autorizavam a realização da pesquisa. Na ocasião, a diretora assinou a Carta de Anuência para autorização do estudo no CEMEI (Apêndice B). As participantes receberam uma cópia do TCLE e do parecer de autorização do CAEE. Foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a

⁷ Na escrita da dissertação, utilizamos o termo no feminino, porque todas as participantes são mulheres.

utilização dos resultados para fins científicos, com a garantia da preservação de suas identidades. Também foi apresentada a autorização emitida pela Secretaria Municipal de Educação. Posteriormente, solicitou-se a leitura e a assinatura dos termos de consentimento.

4.2. Participantes e critérios de seleção

As participantes desta pesquisa são sete profissionais: cinco professoras de sala de aula regular da Educação Infantil, uma professora do Atendimento Educacional Especializado e uma pedagoga. As professoras de sala de aula regular, atendem crianças bem pequenas com faixa etária de 2 a 3 anos de idade. Todas as participantes são mulheres efetivas no cargo, com experiência variando entre 8 e 25 anos na área da Educação Infantil e com um tempo de atuação na instituição que varia de 2 a 7 anos.

Para a seleção das professoras, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão: a) Estar em cargo efetivo na instituição; b) Ter em sua sala de aula comum crianças do público da educação especial; c) Estar na instituição desde o início da transição da proposta pedagógica; d) Aceitar voluntariamente participar desta pesquisa.

Vale ressaltar que os nomes das participantes desta pesquisa são apresentados com as letras e numerais P1, P2, P3, P4 e P5. O Quadro a seguir apresenta a caracterização das professoras, detalhando sua experiência em docência na Educação Infantil, o tempo de atuação na instituição, se tiveram alguma disciplina ou formação em Educação Especial durante sua trajetória acadêmica e informações sobre formação continuada na perspectiva das pedagogias participativas.

Quadro 7. Caracterização das professoras de referência

Professoras/ demais informações	Tempo de trabalho na Educação Infantil	Tempo de trabalho no CEMEI	Na trajetória acadêmica teve alguma disciplina ou formação sobre Educação Especial?
Professora - P1	9 anos	2 anos e meio	Sim
Professora - P2	15 anos	7 anos e meio	Não
Professora - P3	25 anos	2 anos	Não
Professora - P4	Quase 20 anos	2 anos	Não
Professora - P5	8 anos	2 anos	Sim

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Quadro 8 apresenta a caracterização da professora do AEE, detalhando sua formação, tempo de trabalho no AEE e tempo de atuação na instituição.

Quadro 8. Caracterização da professora do AEE

Cargo	Escolaridade	Tempo de trabalho no AEE	Tempo de trabalho no CEMEI
Professora do AEE – P. AEE	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas. Licenciatura em Pedagogia. Licenciatura em Educação Especial. Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Cursando Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.	3 anos	2 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Quadro 9 apresenta a caracterização da pedagoga, detalhando sua formação, tempo de trabalho como pedagoga e tempo de atuação na instituição.

Quadro 9. Caracterização da pedagoga

Cargo	Escolaridade	Tempo de trabalho como Pedagoga	Tempo de trabalho no CEMEI
Pedagoga - PED	Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em: Gestão Educacional; Alfabetização e Letramento; Educação Inclusiva.	20 anos	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

4.3. Contextualização do ambiente de pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Contagem, Minas Gerais, município que faz parte da Região Metropolitana de Belo Horizonte, durante o primeiro e o segundo semestre de 2024. O estudo foi conduzido no CEMEI Carmem do Rosário Rocha, localizado na Regional Sede. A Figura 1 mostra a fachada da instituição. De acordo com os dados das fichas de anamnese a maioria das crianças atendidas pela instituição reside no próprio bairro em que o CEMEI está localizado, sendo, em sua grande parte, oriundas de famílias de baixa renda e que recebem benefícios sociais do governo federal.

O CEMEI Carmem do Rosário Rocha já atendeu crianças de 0 até 5 anos e 11 meses. Em 2024, atendia crianças de 2 e 3 anos, em período parcial, totalizando 166

crianças, sendo 15 delas do público da educação especial, o que representa aproximadamente 9% do total. Essas crianças estavam distribuídas em 7 turmas por turno. A instituição conta com uma equipe composta por 22 professoras, 1 professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 4 agentes de Educação Infantil (EI), 4 porteiros, 2 secretárias, 3 auxiliares de serviço de limpeza, 1 auxiliar de manutenção predial, 1 cozinheira, 6 monitoras⁸ escolares de inclusão, 2 pedagogas e 1 diretora. A instituição, foi inaugurada em 21/08/2015, sendo uma conquista do orçamento participativo em parceria com o governo federal.

Figura 1. Fachada do CEMEI



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

4.4. Instrumentos metodológicos para a coleta de dados

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, incluindo a pesquisa documental, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, a realização de

⁸ Para atuar como Monitores Escolares de Inclusão no município de Contagem, os candidatos devem ter no mínimo 18 anos e possuir Ensino Médio completo. É desejável que estejam cursando o Ensino Superior, preferencialmente em Pedagogia, Letras, Psicologia ou em outras áreas relacionadas à educação.

entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) e registros fotográficos. Esses instrumentos permitiram obter informações mais detalhadas sobre as contribuições das pedagogias participativas para o processo de inclusão e participação das crianças do público da educação especial. Além disso, possibilitaram compreender de que maneira os processos de formação continuada, o planejamento e a organização dos espaços e tempos contribuem para a prática pedagógica.

A elaboração dos roteiros das entrevistas semiestruturadas considerou o papel de cada profissional na instituição, conforme disposto no Apêndice D. O roteiro destinado às professoras foi estruturado em quatro partes: I) Conversa inicial (dados de perfil e nível de formação); II) Sobre inclusão escolar e acolhimento; III) A proposta e a participação das crianças; e IV) Formação continuada e organização dos espaços e tempos, totalizando 12 perguntas.

No caso da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o roteiro da entrevista foi composto por três partes: I) Conversa inicial (dados de perfil e nível de formação); II) Dinâmica do Atendimento Educacional Especializado; e III) Inclusão escolar e participação das crianças, totalizando 15 perguntas.

A entrevista com a pedagoga seguiu um roteiro dividido em três partes: I) Conversa inicial (dados de perfil); II) Formação continuada; e III) Inclusão escolar e acolhimento, totalizando 5 perguntas.

Os registros fotográficos foram realizados após o atendimento às crianças e tiveram um papel fundamental na análise da organização dos espaços. Esses registros possibilitaram verificar como as professoras organizam a sala de referência e os demais ambientes da instituição para a implementação das propostas pedagógicas inspiradas nas pedagogias participativas.

4.5. Procedimentos de coleta de dados

Após a submissão e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação de Contagem para solicitar a autorização para a realização da pesquisa no CEMEI.

O contato com a diretora foi feito pessoalmente, momento em que foram apresentados os documentos originais devidamente assinados, autorizando a

realização da pesquisa. Posteriormente, em momentos oportunos, as professoras foram convidadas a participar do estudo, e todas aceitaram.

A escolha das participantes ocorreu conforme os critérios de seleção previamente estabelecidos. Das 7 pessoas entrevistadas, 4 eram professoras do turno da manhã, 1 professora do turno da tarde, 1 professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendia nos dois turnos e 1 pedagoga do turno da manhã.

As professoras e a pedagoga participantes receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do parecer de autorização do CAAE, e foram informados sobre os objetivos da pesquisa, bem como da autorização concebida pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, foram reforçadas junto à diretora e às professoras algumas informações contidas no TCLE, especialmente no que diz respeito ao uso de nomes fictícios na pesquisa, ao caráter voluntário da participação e à possibilidade de interrupção da participação a qualquer momento, caso assim desejassem.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra, com adequações necessárias às normas ortográficas. As entrevistas ocorreram no ambiente escolar, durante o tempo pedagógico das professoras ou após o término do expediente, respeitando o fato de que a maioria das docentes atua em dois turnos e em diferentes instituições. A única exceção foi a entrevista com uma professora de referência, que ocorreu de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, devido à sua disponibilidade de horário. O tempo médio das entrevistas foi de aproximadamente 20 minutos. A transcrição das gravações ocorreu, em média, no período de duas semanas após a realização de cada entrevista.

Conforme mencionado anteriormente, os registros fotográficos foram realizados após o atendimento às crianças e com a autorização da diretora e das professoras. A seguir, apresentamos os procedimentos de análise dos dados, que possibilitaram a sistematização e interpretação das informações coletadas.

4.6. Procedimento de análise de dados

Para a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, optou-se pela utilização da técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 42), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens”. De acordo com a autora, essa análise é organizada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O ponto de partida desse processo constituiu na transcrição completa e criteriosa das entrevistas realizadas com as professoras participantes. Para Bardin:

A transcrição tendo por fim uma análise da enunciação deve conservar o máximo de informação tanto linguística (registro da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de palavra e de aspectos emocionais tais como o riso, o tom irônico etc.) (Bardin, 1977, p. 174).

Com os dados reunidos, deu-se início à etapa de pré-análise, caracterizada pela organização inicial do material coletado. Nesse momento, foi realizada a sistematização das primeiras impressões, definição de objetivos e hipóteses preliminares, além do estabelecimento de indicadores que orientariam as próximas fases da análise. Realizou-se, então, uma leitura inicial dos textos transcritos, denominada por Bardin (1997, p. 122) de “leitura fluente”, na qual permitiu ter as primeiras impressões do conteúdo, refinar os objetivos e construir hipóteses mais adequadas ao escopo da pesquisa.

Na segunda etapa, denominada exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados, com foco na decomposição do conteúdo em unidades significativas com base nos objetivos da pesquisa. Para tanto, foram grifadas palavras, expressões e ideias que se repetiam com frequência nas falas das participantes, possibilitando a identificação dos “núcleos de sentido” mais relevantes, conforme propõe Bardin (1977). Com base nesse processo, os dados foram organizados em eixos temáticos que subsidiaram a construção das categorias de análise, as quais serviram como base interpretativa da pesquisa.

A terceira e última etapa, referente ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação, consistiu na organização e análise das categorias identificadas através da sistematização das entrevistas e de acordo com os objetivos propostos, conferindo significado e validade aos dados. As categorias foram divididas em 3: Acolhimento e Respeito à Diversidade, Práticas Inclusivas e Formação continuada. Essas categorias serão apresentadas e discutidas no capítulo seguinte.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados obtidos na pesquisa de campo, a partir das entrevistas realizadas com as professoras e através da análise documental. Os resultados foram organizados em três categorias principais – *Acolhimento e Respeito à Diversidade, Práticas Inclusivas e Formação Continuada* – definidas conforme os objetivos da pesquisa. Cada uma dessas categorias está representada em um quadro, que reúne as subcategorias identificadas nas falas das participantes e os respectivos relatos que exemplificam as práticas vivenciadas no CEMEI.

Para responder ao objetivo de “Analisar como se dá o processo de acolhimento das crianças do público da educação especial e aspectos da prática que auxiliam no decorrer da primeira etapa da Educação Infantil em um CEMEI da rede municipal de Contagem-MG”, foi construído o Quadro 10. Nele, reunimos algumas das falas das professoras que evidenciam o compromisso do CEMEI com um acolhimento contínuo, sensível às necessidades individuais das crianças, especialmente daquelas público da educação especial. A categoria está dividida em três subcategorias: *olhar e escuta atenta, flexibilização dos espaços e tempos e diálogo com a família*.

Quadro 10. Processo de acolhimento das crianças e aspectos da prática

Categoria	Subcategorias	Exemplos de relatos
Acolhimento e Respeito à Diversidade	Olhar e escuta atenta	<p>P1: “O professor está ali para escutar, para observar, para entender que cada uma delas precisam de algo diferente”.</p> <p>PED: “A gente entende aqui que o período de acolhimento ele acontece o ano inteiro, principalmente para as crianças da educação especial, que elas muitas vezes, mudam o seu comportamento, então a gente precisa repensar esse acolhimento na nova necessidade que ela apresenta”.</p>
	Flexibilização dos espaços e tempos	<p>P3: “Ela conseguia ficar na sala tranquila, porque ela não tinha que ficar muito tempo sentada. Ela podia andar pela sala, não incomodava as outras crianças, porque as outras crianças também poderiam circular na sala. Ela poderia mexer nos objetos, fazer as pesquisas dela”.</p> <p>P3: “Cada criança pode escolher nos espaços que a gente monta nos contextos dentro de</p>

		<i>sala, tanto nos contextos fora de sala, quanto tempo que ela vai ficar”.</i>
	Diálogo com a família	<i>P4: “O diálogo com as famílias, isso é bem viável devido ao entendimento da rotina daquela criança, entender o comportamento, como ela é em casa. Porque nós sabemos o quanto reflete tudo isso, e essa troca é muito importante.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

As falas apontam para uma escuta qualificada e um olhar cuidadoso do professor, que reconhece a singularidade de cada criança. Também revelam uma prática pedagógica que respeita os tempos infantis e se adapta conforme as necessidades que surgem ao longo do ano letivo. A parceria com as famílias é destacada como fundamental para compreender melhor a criança e promover um acolhimento mais efetivo, demonstrando que a construção de vínculos entre escola e família é uma prioridade.

Para atender ao objetivo de “Analisar de que maneira as propostas de experiências e vivências educativas no cotidiano do CEMEI buscam favorecer a participação das crianças do público da educação especial”, apresentamos o Quadro 11, que reúne elementos das falas das professoras e evidencia como essas crianças têm sido incluídas nas propostas educativas. Três subcategorias foram evidenciadas: organização dos espaços e tempos, autonomia e protagonismo infantil e contribuições do AEE para a participação das crianças do público da educação especial.

Quadro 11. Participação e vivências educativas das crianças no CEMEI

Categoria	Subcategorias	Exemplos de relatos
Práticas Inclusivas	Organização dos Espaços e Tempos	<i>P2: “A gente organiza pensando no espaço como um terceiro educador...”</i> <i>P3: “A gente pensa, quais são as preferências das crianças, nas habilidades que a gente quer. Todo espaço é organizado com intenção”.</i> <i>P5: “É elencado as coisas que as crianças mais gostam, que é o repertório que elas trazem de casa, por exemplo, o espaço da casinha que toda criança vivencia esse estar em casa com a família, o espaço de construção, o jogo simbólico, a literatura. Então, esses espaços são organizados pensando na criança”.</i>
	Autonomia e protagonismo infantil	<i>P2: “A abordagem participativa, ela traz exatamente a possibilidade da criança participar na tomada de decisões, na escolha, no tempo que ela quer ficar em cada lugar”.</i>

		<p>P4: “A criança encontra naquele processo ali de escolha, de autonomia com o que ela vai brincar e conforme o interesse delas a gente vai propondo e criando novos contextos pra que ela evolua naquilo que ela se propôs a pesquisar”.</p>
	<p>Contribuições do AEE para a participação das crianças do público da educação especial</p>	<p>P5: “O AEE, ele faz uma ponte entre a escola e a saúde... coordena com o posto de saúde, faz essa parceria com a família para que a criança seja atendida”.</p> <p>P4: “Ela faz as anotações referente ao perfil de cada criança principalmente o que os profissionais colocam para ela como demanda maior. Ela passa na sala e acompanha esses casos específicos. Então a gente tem recebido esse apoio que para a nossa prática, para o nosso dia a dia, se faz importante”.</p> <p>P2: “Ajuda o professor a perceber onde ele está cometendo equívocos, ou onde poderia ter potencializado que não fez.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os fragmentos apresentados no Quadro 11 evidenciam que a participação das crianças do público da educação especial no CEMEI é favorecida por práticas inclusivas que contemplam a organização dos espaços e tempos, a valorização da autonomia e do protagonismo infantil e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A organização dos espaços e tempos é pensada a partir das preferências e interesses das crianças e de acordo com a intencionalidade educativa do educador, considerando o espaço como um “terceiro educador” e valorizando o repertório que elas trazem de casa. A autonomia e o protagonismo infantil são estimulados por meio de uma abordagem participativa, que lhes possibilita fazer escolhas, tomar decisões e explorar livremente diferentes contextos dentro ou fora da sala de referência, incentivando a pesquisa e a curiosidade das crianças. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua de forma integrada à escola e à família, identificando as demandas e auxiliando as professoras na eliminação das possíveis barreiras.

E, para responder ao objetivo de “Compreender como os processos de formação continuada, planejamento, organização dos espaços e tempos, colaboram para a prática pedagógica”, apresentamos o Quadro 12. Nele reunimos falas das professoras que revelam o envolvimento da equipe com a construção coletiva de saberes e o constante aperfeiçoamento das práticas educativas no cotidiano do CEMEI, voltadas à ampliação dos conhecimentos fundamentados nas pedagogias

participativas. Duas subcategorias estruturam essa temática: formações internas e formações externas realizadas de forma autônoma.

Quadro 12. Relatos sobre a formação continuada e organização dos espaços e tempos

Categoria	Subcategorias	Exemplos de relatos
Formação continuada	Formações internas	<p>P2: “A gente tem uma hora e dez todos os dias que é voltada para estudo, planejamento e organização do nosso trabalho”.</p> <p>P3: “A gente tem formações durante os sábados letivos”.</p> <p>P1: “A gestão da escola tenta trazer pra gente sempre que possível, pessoas pra fazerem formações, pessoas da área que façam formações conosco sobre as pedagogias participativas”</p>
	Formações externas de forma autônoma	<p>PED: “A gente faz, mas em caráter opcional, viagens pedagógicas. O grupo, que está disponível e tem interesse ou quem tem possibilidade, se agrupa buscando algumas formações que nos interessam dentro das pedagogias participativas”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os relatos mostram que a formação continuada no CEMEI ocorre por meio de formações internas realizadas nos tempos pedagógicos das professoras, em sábados letivos e em formações conduzidas por convidados que abordam sobre as pedagogias participativas. Nas formações externas, destaca-se a participação voluntária das professoras em viagens pedagógicas e outras oportunidades formativas, organizadas de acordo com o interesse e a disponibilidade do grupo, com o objetivo de aprofundar conhecimentos relacionados às pedagogias participativas.

Conforme mencionado anteriormente, os dados foram sistematizados em categorias e subcategorias, que serão discutidas e analisadas a partir dos resultados encontrados. As categorias definidas são: Acolhimento e Respeito à Diversidade, Práticas Inclusivas e Formação Continuada. Cada uma delas, juntamente com suas respectivas subcategorias, será analisada com base nas informações obtidas nas entrevistas e na análise documental, a fim de compreender o histórico e o contexto de implementação da proposta pedagógica inspirada na abordagem das pedagogias participativas. Para essa análise, a seção foi estruturada em cinco tópicos: o item 5.1 apresenta o percurso de implementação da proposta pedagógica; o 5.2 aborda o processo de acolhimento das crianças; o item 5.3 trata da proposta pedagógica e da participação das crianças do público da educação especial nas vivências educativas

no cotidiano do CEMEI; o subtópico 5.3.1 apresenta a organização dos espaços nas salas de referência, evidenciando como os princípios das pedagogias participativas são incorporados à prática; e, por fim, o item 5.4 discute a formação continuada e a organização dos tempos e espaços na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

5.1. Percurso de implementação da proposta pedagógica

Este item tem como objetivo apresentar os dados obtidos por meio da entrevista realizada com a pedagoga e da análise documental referente ao percurso de implementação da proposta pedagógica inspirada nas pedagogias participativas. De acordo com a pedagoga entrevistada, o CEMEI Carmem do Rosário Rocha sempre desenvolveu seu trabalho com base em uma proposta que coloca a criança no centro do processo educativo. Mesmo antes de realizar um trabalho inspirado na abordagem das pedagogias participativas, a instituição já havia eliminado o uso de folhas e atividades de repetição, priorizando a participação das crianças e o respeito às especificidades da infância.

Com a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, foi necessário repensar o trabalho para fazer o atendimento remoto. Diante de um cenário marcado por mortes, doenças, dificuldades familiares e o isolamento social, foram pensadas propostas que envolvessem brincadeiras, respeitando o contexto vivido pelas crianças e suas famílias. Nessa época, o CEMEI atendia crianças de um, dois e três anos de idade, o que inviabilizava enviar propostas que demandassem que as famílias assumissem o papel do professor, especialmente considerando que muitas famílias estavam trabalhando em home office.

Nesse contexto, as pedagogas e professoras reconheciam a importância de não transferir para as famílias o papel do professor com formação especializada. Diante disso, o período de isolamento social serviu como uma oportunidade para a equipe do CEMEI compreender que não era viável delegar às famílias o que era atribuição do professor. Foram realizadas atividades remotas e encontros virtuais com as famílias e as crianças, garantindo momentos de socialização e interação. Contudo, as professoras perceberam a necessidade de refletir sobre as práticas a serem adotadas no retorno às aulas presenciais.

Em agosto de 2021, ocorreu a retomada do ensino presencial em Contagem, adotando o modelo híbrido, gradual e de caráter facultativo para as famílias. Esse retorno foi conduzido de acordo com um conjunto de protocolos sanitários e medidas que visavam reforçar a segurança da comunidade escolar. Nas salas de referência, foi mantido o distanciamento recomendado entre as crianças, resultando na redução da capacidade. Para se ajustar a essa realidade, foram estabelecidos atendimentos por meio de pequenos grupos, com um sistema de rodízio para as crianças, que compareciam à escola de uma a três vezes por semana, permanecendo por, no máximo, três horas no ambiente escolar. A partir da experiência de trabalhar com o modelo híbrido, a equipe pedagógica e os professores do CEMEI, perceberam que precisavam pensar em propostas diferentes. As crianças, devido ao longo período restritas ao espaço de suas casas, apresentaram experiências limitadas e estavam inseguras, porém, mostraram um grande desejo de brincar, correr, explorar o espaço, interagir e encontrar-se com seus pares.

Em 2022, as aulas presenciais retornaram normalmente, o CEMEI estava sob nova direção e com muitos educadores novatos. Antes do início do ano letivo, houve uma reunião com toda a equipe escolar, no qual foi discutido o que poderia ser oferecido às crianças, levando em consideração tudo o que elas haviam vivenciado durante a pandemia, pois não bastava mais apenas a sala de referência⁹. O maior motivo para pensar na mudança da forma de trabalho no CEMEI, foi a necessidade de uma proposta mais construtiva, tendo a criança como centralidade do processo, assim perceberam que não dava mais para ter a mesma escola.

Conforme relatos da pedagoga entrevistada, ao analisar as fichas de anamnese das crianças matriculadas em 2022, constatou-se que a maioria residia em apartamentos. Diante dessa percepção, reconheceu-se a necessidade de proporcionar às crianças um contato mais próximo com a natureza. Nesse sentido, precisavam sair de dentro da sala de referência e vivenciar experiências de convivência umas com as outras. As educadoras passaram, então, a buscar formas de possibilitar esses encontros, promovendo o convívio social em um espaço coletivo,

⁹ Sala de referência é o termo atualmente empregado para se referir à sala de aula na Educação Infantil, considerando uma abordagem centrada na criança e nas relações estabelecidas nesse contexto. Nessa perspectiva, as crianças que frequentam creches e pré-escolas não participam de aulas no formato tradicional, mas vivenciam experiências em um ambiente intencionalmente planejado para descentralizar a figura do educador, promovendo a autonomia, a interação e uma aprendizagem significativa.

já que muitas crianças tinham contato apenas com poucas pessoas, muitas vezes apenas seus cuidadores. Refletiram sobre como fazer isso, considerando que em casa, as crianças já passavam muito tempo em frente às telas e não dava mais para elas ficarem dentro da sala sentadas fazendo atividades que não eram significativas. O desejo do CEMEI era proporcionar momentos nos quais as crianças pudessem desenvolver autonomia, senso de pertencimento ao grupo, curiosidade, vontade de explorar, participar e cooperar.

Com esse propósito, começaram a pensar e pesquisar no que tinha de mais inovador naquele momento que estivessem alinhadas com as suas aspirações. Foi nesse processo que se depararam com estudos sobre a abordagem Reggio Emilia. Como ainda não conheciam sobre essa abordagem, a pedagoga sugeriu que o grupo de educadoras iniciasse um estudo conjunto, dando início a uma nova etapa na trajetória da instituição. Elas começaram a estudar, e ainda que as salas de aula não tenham passado por mudanças imediatas em sua organização e as atividades seguissem, em parte, com a mesma estrutura, houve um esforço contínuo para ampliar o uso dos espaços externos, promovendo brincadeiras ao ar livre e incentivando a exploração do ambiente fora da sala de referência.

O início do ano de 2022, foi um período muito difícil. O tempo de adaptação das crianças foi muito longo, e as famílias enfrentavam diversas questões relacionadas ao pós-isolamento, à Covid-19 e a situação política do país. Dessa forma, a convivência social das famílias teve um grande impacto nas crianças. Portanto, o tempo de adaptação no pós-isolamento foi um momento de grande desafio para o CEMEI e as famílias, pois havia ainda muita insegurança. As professoras tinham em mente que queriam priorizar o contato com a natureza, dessa forma, começaram a explorar em sala sobre as plantas para que as crianças pudessem fazer a escolha do nome da sala de referência. Cada família trouxe uma planta, e as crianças ficavam muito felizes em mostrar a planta às outras crianças. Elas exploravam e cuidavam das plantas diariamente.

Em meados do mês de abril de 2022, a pedagoga sugeriu a tentativa de fazer uma proposta de contexto com elementos da natureza para exploração, e assim fariam a organização do espaço, uma vez que as professoras já estavam estudando sobre a proposta das pedagogias participativas. O grupo aceitou a sugestão, embora não tivesse clareza sobre como estruturá-la. A organização do contexto foi conduzida pela pedagoga, com o apoio da equipe, utilizando-se dos materiais disponíveis na

escola. Para esse primeiro contexto, montado em uma área externa e posteriormente denominado “contexto externo”, foi utilizado sementes, galhos, diferentes tipos de folhas de plantas, pedras, pedaços de troncos de madeira, terra, lupas, pazinhas, forminhas de empada, água, e outros elementos naturais, para que as crianças pudessem manipular livremente, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2. Imagem de um dos primeiros contextos externos realizados no CEMEI



Fonte: Acervo da escola (2022).

Durante a realização da proposta, não houve interferência por parte das professoras, que apenas observaram enquanto as crianças exploravam os elementos do contexto. Esse foi o primeiro desafio enfrentado pelas profissionais do CEMEI, uma vez que estavam acostumadas a ocupar a centralidade do processo pedagógico, coordenando as atividades, enquanto as crianças faziam a mesma atividade ao mesmo tempo.

De acordo com a pedagoga entrevistada, a etapa inicial consistiu na aceitação da proposta de mudança. A partir desse momento, as crianças surpreenderam as professoras ao envolverem-se naquele espaço com tranquilidade e ao utilizarem a criatividade para construir novas possibilidades a partir dos recursos oferecidos. Para a pedagoga, essa vivência foi marcante para todas as professoras, pois proporcionou

uma experiência mais enriquecedora do que simplesmente ficar na sala. A partir dessa experiência, passaram a organizar com maior frequência esses contextos externos, conforme apresenta a Figura 3, qualificando progressivamente esses espaços e avaliando a periodicidade da proposta, de modo que todas as turmas tivessem a oportunidade de explorar os elementos presentes no contexto.

Figura 3. Imagens de outro contexto externo realizado no CEMEI



Fonte: Acervo da escola (2022).

Em uma reunião realizada em meados do meio do ano de 2022, a equipe do CEMEI conduziu uma avaliação sobre o tipo de escola que desejavam, em meio as reflexões, questionaram-se se buscavam uma abordagem mais tradicional e transmissiva ou uma escola que investiga, se pauta na escuta, diálogo, e que as crianças participam do processo de aprendizagem. Chegaram à conclusão de que almejavam uma escola voltada para a investigação e escuta, o que implicaria em rever a organização da sala de referência, pois a criança investiga todo o tempo e em todo lugar e não dava mais para ter a mesma quantidade de mesas e a mesma proposta para todos. Entretanto, nutriam a preocupação de transitar entre uma prática pedagógica mais centrada no adulto para uma escola de livre demanda da criança,

temendo que isso pudesse resultar em um espaço de brincar sem intencionalidade pedagógica. Através de muito estudo, apoio mútuo entre as professoras, pedagogas e direção, e um forte desejo de transformação, as professoras cada uma em seu ritmo, aos poucos, promoveram uma ressignificação do espaço da sala de referência. Os momentos do tempo pedagógico com a pedagoga e muitas vezes com a participação da diretora, foram imprescindíveis para estudos, compartilhar experiências, planejar a organização dos espaços, materiais, refletir sobre as relações estabelecidas com as crianças e a mediação das professoras.

Segundo a pedagoga entrevistada, o CEMEI está construindo sua identidade, mas sem perder sua história, buscando um novo olhar sobre a infância. Inicialmente inspirado na abordagem Reggio Emilia e, depois, por outros teóricos que dialogam com essa abordagem e que os interessavam. Entre esses teóricos estão Júlia Formosinho, que trata das abordagens participativas; Paulo Fochi, Bruna Ribeiro, que aborda sobre a pedagogia da escuta; Rubens Alves, Madalene Freire, entre outros.

O CEMEI entende que está construindo a sua proposta com base nas pedagogias participativas, as quais valorizam a escuta atenta das crianças e a concepção de que o conhecimento infantil é construído a partir de seus próprios interesses. Desse modo, o papel do professor é o de organizar o espaço, observar as crianças, escutar quais são os seus interesses, perceber do que elas brincam, com quem, por quanto tempo, em que lugar e como se dá o brincar. Com base no seu desenvolvimento e de acordo com cada faixa etária, surge a responsabilidade de organizar os espaços de maneira que estimulem as crianças em suas pesquisas e interesses, contemplando todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, garantindo a inclusão e respeito as suas especificidades.

Dessa forma, a organização da sala de referência pode contemplar um espaço de construção com materiais não estruturados, de largo alcance, os quais oferecem às crianças inúmeras possibilidades de exploração e brincadeira, tais como caixas de papelão, tocos de madeiras, tecidos de diversos tamanhos, texturas e cores. Outro espaço é o de literatura, que contempla a bibliodiversidade no acervo e está ao alcance das crianças.

No espaço dos riscantes, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes materiais e suportes para a escrita e o desenho, como giz, lápis de cor, pincel, carvão, tinta, canetinha, entre outros. Os suportes podem ser papel, papelão, cartolina, plástico, chão e outros. Ainda pode ser organizado o espaço da cozinha,

equipado com painéis, talheres e fogão de brinquedo, e o espaço com elementos do universo animal, todos voltados aos interesses das crianças. O professor por meio da observação atenta dos pequenos grupos que se formam a partir da organização dos espaços e das preferências manifestadas pelas crianças, busca compreender o que elas expressam — ou deixam de expressar — por meio de suas ações, relações e escolhas. Com base nessas observações, as práticas pedagógicas são constantemente reavaliadas, permitindo às professoras reorganizar os elementos da sala de forma responsiva aos interesses e necessidades das crianças.

De acordo com a análise dos documentos da secretaria do CEMEI, em 2023 a instituição contava com 172 crianças matriculadas, das quais 16 pertenciam ao público da educação especial, correspondendo a aproximadamente 9,3% do total de crianças. Esse percentual revela um número significativo no contexto da Educação Infantil, reforçando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como instrumentos fundamentais para assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

No município de Contagem, os CEMEI's não dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em sua estrutura, o que implica no encaminhamento dessas crianças para atendimento no contraturno escolar, em instituições próximas o que será discutido na seção dos resultados. Essa dinâmica será discutida com maior detalhamento no capítulo de resultados.

A estrutura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEMEI é composta pela identificação da instituição escolar, identificação dos funcionários, incluindo a história da instituição, a origem das crianças atendidas, a estrutura familiar, questões relacionadas à religião, grau de escolaridade da família, as formas de lazer, o acesso aos bens materiais e as necessidades e expectativas das famílias em relação ao CEMEI. No tocante às concepções, são abordadas as concepções de crianças, infância, aprendizagem, desenvolvimento e de educação infantil.

O PPP está alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e tem como objetivo garantir que todas as crianças matriculadas tenham acesso a processos que promovam a compreensão, apropriação, renovação e ampliação de saberes e conhecimentos. Esses processos se concretizam por meio de experiências de aprendizagem que abrangem diversas linguagens, ao mesmo tempo em que respeitam o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, considerando a integralidade do desenvolvimento infantil.

No que diz respeito a organização, o PPP discorre sobre o regime de funcionamento do currículo, a infraestrutura e os equipamentos, das crianças e seus agrupamentos, das metodologias de trabalho, bem como dos instrumentos e condições de trabalho dos profissionais. A participação da família é ressaltada como um elemento essencial, pois, segundo o PPP a colaboração ativa dos pais na educação formal de seus filhos deve ser contínua e consciente. As esferas da vida familiar e escolar devem coexistir de maneira simultânea e complementar. Destaca ser crucial que a escola esteja em total sintonia com a família, uma vez que é uma instituição destinada a complementar a formação educacional da criança. Aborda sobre a articulação com a comunidade, a integração da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e sobre a gestão institucional.

Por fim, são apresentados os planos de ação, destacando as estratégias e metas estabelecidas para promover a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento pleno das crianças atendidas pela instituição. No plano de ação, no campo dedicado ao currículo, na coluna de prioridade, encontra-se a descrição “adequar o planejamento das aulas para integrar as crianças com deficiência”. Na coluna de ação, a estratégia consiste em planejar as aulas, dentro do tempo pedagógico, de acordo com as necessidades identificadas ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Em 2023, o CEMEI foi convidado a realizar uma exposição na 8^o Conferência Internacional de Educação em São Paulo, promovida pela RedSOLARE¹⁰ Brasil, cujo tema foi “Diálogos com a Abordagem de Reggio Emilia: Os direitos das crianças e as 100 possibilidades de aprendizagens”. O evento proporcionou à instituição a oportunidade de apresentar seu percurso educacional e compartilhar suas práticas pedagógicas.

No ano de 2024, o CEMEI participou da Residência Pedagógica, uma formação anual conduzida por Paulo Fochi no Observatório da Cultura Infantil (OBECI)¹¹. Como escola residente, a instituição participou mensalmente de aulas ministradas por Paulo Fochi, nas quais ele orienta as instituições participantes do OBECI sobre pedagogias

¹⁰ Para saber mais sobre RedSOLARE Brasil, sugiro acessar sua página no Instagram, disponível em: <https://www.instagram.com/redsolarebrasil/>.

¹¹ Para saber mais sobre o Observatório da Cultura Infantil sugiro acessar: <https://www.obeci.org/>.

participativas. Durante esses encontros, são discutidos os processos de análise, intervenção e replanejamento, além de reflexões sobre as práticas docentes, identificação das ações realizadas e exploração de novas possibilidades para aprimorar as abordagens pedagógicas.

Além disso, o CEMEI foi convidado a ministrar palestras sobre sua trajetória e experiência com as pedagogias participativas na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na UFMG, também participou de uma exposição sobre suas práticas no XXXVIII Encontro Nacional do MIEIB, durante o Seminário Nacional – "A Política de Educação Infantil no Brasil: Desafios e Perspectivas".

Reafirmando seu compromisso com a educação infantil, a instituição foi novamente convidada a participar da Feira de REinspirados, realizada na 9ª Conferência Internacional de Educação – "O extraordinário das 100 linguagens: A cultura do Ateliê e os processos investigativos na abordagem de Reggio Emilia", promovida pela RedSOLARE Brasil. Essa participação reforça o compromisso do CEMEI com a oferta de uma educação de qualidade e contribui para a construção de novas perspectivas e abordagens na educação infantil.

5.2. Processo de acolhimento no CEMEI Carmem do Rosário Rocha

Acolher uma criança é, também, acolher o seu mundo interno, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões (Staccioli 2013, p.28).

Este item objetiva analisar as percepções das professoras e da pedagoga sobre o processo de acolhimento das crianças, em especial as do público da educação especial. De acordo com os dados obtidos por meio das entrevistas, no CEMEI Carmem do Rosário Rocha, o acolhimento não é compreendido como um momento isolado, restrito ao início do ano letivo. Ao contrário, é tratado como um processo contínuo, que atravessa a trajetória escolar das crianças – especialmente daquelas do público da educação especial. Essa compreensão dialoga com Staccioli (2013, p. 25) que afirma que o acolhimento “não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo.”

A pedagoga entrevistada destacou que o CEMEI tem uma preocupação em assegurar que cada criança se sinta segura, acolhida, reconhecida e respeitada em sua individualidade desde o seu primeiro contato com a instituição. Compreende que acolher vai muito além de simplesmente receber a criança na instituição: é necessário escutar, observar e, sobretudo, estar sensível às suas emoções e formas de se comunicar. Conforme Hoyuelos e Riera (2019, p. 16),

a escola e, sobretudo, a escola de educação infantil, precisa ser o lugar de ecos, e os adultos dessa escola precisam saber escutar com todos os sentidos e olhar com olhos capazes de ver e de reconhecer a infância e a cem, as outras cem e as tantas outras cem linguagens da criança.

Essa escuta qualificada aparece de forma recorrente nas falas das professoras e da pedagoga, que destacam não apenas o planejamento cuidadoso do período inicial, mas também a consciência de que as necessidades das crianças mudam ao longo do ano e que o acolhimento precisa acompanhar essas mudanças.

De acordo com a pedagoga entrevistada, o processo de acolhimento tem início antes mesmo do primeiro dia da criança na instituição, ele começa com a realização das entrevistas de anamnese junto às famílias. Esses momentos são fundamentais para conhecer a criança: entender o contexto familiar, o histórico de saúde, seus hábitos, medos, preferências, modos de se acalmar e formas de se expressar. Trata-se de um olhar atento e sensível que busca, desde o início, construir uma relação de confiança e parceria entre a escola e a família.

Ao longo do ano, esse olhar continua se refinando e se ajusta às novas demandas que vão surgindo. De acordo com os relatos das professoras, as práticas inspiradas nas pedagogias participativas contribuem significativamente para esse movimento. Há um esforço coletivo da equipe para flexibilizar rotinas e tempos, organizar os espaços de maneira mais acolhedora, permitir escolhas e respeitar os processos de cada criança. Como relata uma das professoras:

P3: *“Cada criança pode escolher nos espaços que a gente monta nos contextos dentro de sala, tanto nos contextos fora de sala, quanto tempo que ela vai ficar. Então, a gente respeita o tempo que a criança fica em cada espaço, em cada contexto.”*

Essa autonomia para fazer escolhas ajuda a criança a se sentir mais à vontade e, aos poucos, mais segura dentro do ambiente escolar. É isso que torna o ambiente inclusivo de fato, e não apenas no discurso, mas na prática. A docente reforça esse ponto ao relatar:

P3: *“Essa proposta, ela acolhe qualquer criança. [...] Por exemplo, ano passado eu tinha uma criança autista nível três, ela conseguia ficar na sala tranquila, porque ela não tinha que ficar muito tempo sentada. Ela podia andar pela sala, não incomodava, porque esse andar o tempo inteiro, não incomodava as outras crianças, porque as outras crianças também poderiam circular na sala.”*

A fala da professora evidencia que a abordagem das pedagogias participativas possibilita um movimento de ruptura em relação ao modelo tradicional de ensino, no qual a padronização das práticas tende a desconsiderar as singularidades das crianças e assumir um modelo de transmissão de conhecimento ao invés de um que valoriza a construção ativa desse conhecimento pelas crianças. Ao relatar a experiência com uma criança autista, a docente aponta que o fato dessa criança apresentar a necessidade de movimentar-se constantemente pela sala, não foi compreendida como problema, uma vez que a organização do espaço e a proposta pedagógica permitem a circulação e a escolha autônoma de todas as crianças no ambiente da sala de referência. Nesse sentido, a prática pedagógica mostra-se inclusiva, promovendo a valorização da diversidade.

Outro aspecto destacado com frequência nos relatos das professoras é o papel da escuta no processo de acolhimento. As professoras relatam que, com o tempo e com os estudos sobre abordagens participativas, passaram a desenvolver uma escuta mais sensível, que ultrapassa os limites do currículo formal e se volta àquilo que a criança comunica com seus gestos, olhares e atitudes. Como expressam nas falas:

P3: *“Na verdade, quando a gente estuda abordagem participativa não muda só o nosso trabalho, muda como a gente vê o mundo. [...] Eu acho que agora eu consigo garantir e entender como que a gente garante os direitos de aprendizagem, como que a gente garante que a criança é o centro, é protagonista da própria aprendizagem.”*

P4: *“Eu hoje em dia, eu tenho uma escuta que ainda estou lapidando, mas uma escuta bem mais aguçada do que antes [...] é onde eu consigo entender aquela criança, consigo desenvolver outros trabalhos a partir do interesse deles.”*

Além do cuidado com as crianças, há uma atenção importante também às famílias. O acolhimento não é só da criança, mas também de quem a acompanha. Muitas famílias chegam inseguras, com receios e dúvidas, especialmente em se tratando das crianças com deficiência. Nesse sentido, a equipe pedagógica busca transmitir confiança, mostrando que a instituição está preparada para receber cada criança em sua singularidade, com propostas intencionalmente pensadas para seu desenvolvimento e destaca sobre o comprometimento da equipe com a construção

coletiva de um percurso educativo acolhedor e significativo para essa etapa tão importante da criança. Como aponta a pedagoga:

PED: “Eu acredito que é muito importante esse processo de acolhimento, principalmente para as famílias. Elas chegam bem inseguras para trazer a criança, e aí se a gente não passar essa segurança, essa confiança, que o filho vai ser bem cuidado, vai ser bem tratado, que existem possibilidades ali de desenvolvimento com todo acompanhamento pedagógico que nós temos [...] eu vejo assim, é uma melhora muito grande na criança no aspecto dela se sentir também confiante de ficar no ambiente.”

A prática no CEMEI, conforme evidenciam os dados, mostra que o acolhimento se constrói no cotidiano, nas pequenas ações, na escuta atenta, no respeito ao tempo de adaptação de cada criança, na atenção e nos detalhes que fazem com que cada criança, com ou sem deficiência, se sinta pertencente. Não se trata de adaptar a criança à escola, mas sim em construir uma instituição capaz de acolher e valorizar o que cada criança traz consigo.

5.3. A proposta pedagógica e a participação das crianças: práticas inclusivas no cotidiano do CEMEI

Quando escutamos as crianças, “as implicações para a educação são revolucionárias” (Rinaldi, 2012, p. 43).

Este item tem por objetivo apresentar os dados gerados a partir das entrevistas realizadas, a fim de compreender como a proposta pedagógica contribui para favorecer a participação das crianças – especialmente aquelas do público da educação especial – nas vivências e experiências do cotidiano do CEMEI Carmem do Rosário Rocha. A partir da organização das falas em categorias e subcategorias, identificaram-se três eixos principais: *organização dos espaços e tempos, autonomia e protagonismo infantil e contribuições do AEE para a inclusão das crianças do público da educação especial.*

As falas das professoras evidenciam a intencionalidade na organização dos espaços que são pensados de acordo com os interesses e repertório cultural que as crianças trazem de suas vivências, buscando oferecer múltiplas possibilidades de aprendizagem. O CEMEI se inspira nos princípios das pedagogias participativas, que compreendem o espaço como elemento ativo no processo educativo. De acordo com

Malaguzzi (1999), o ambiente é visto como algo que educa a criança, na verdade ele é considerado o terceiro educador¹². Essa concepção aparece no relato da professora:

P2: *“A gente organiza pensando no espaço como um terceiro educador e os tempos também.”*

Essa perspectiva valoriza a criação de ambientes que dialogam com as necessidades e interesses das crianças, oferecendo múltiplas possibilidades de exploração, investigação, descobertas e expressão que contribuem para o processo de aprendizagem da criança. De acordo com Loris Malaguzzi

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizado social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, em 1984 in (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 148).

Cada sala é pensada e organizada de acordo com o que as crianças vão trazendo e a intencionalidade pedagógica do professor como espaço de construção, espaço da casinha, espaço de literatura, espaço dos riscantes, mesa de exploração com elementos da natureza, dentre outros, como mostra o trecho abaixo:

P3: *“Todo espaço é organizado com intenção. Então, toda a proposta da pedagogia participativa pensa na essência da criança, que é o brincar. Então, todos os espaços e tempos respeitam a infância.”*

A intencionalidade na organização dos espaços não se restringe a sala de referência. As professoras relatam a utilização do pátio, parquinho, jardim mandala e outros espaços ao ar livre, que são constantemente ressignificados de acordo com os projetos e propostas desenvolvidas no CEMEI.

Outro aspecto que chama a atenção nos relatos das professoras é a valorização da autonomia e do protagonismo infantil. Elas reconhecem que as crianças pequenas são capazes de tomar decisões, escolher onde querem estar, o que desejam explorar e por quanto tempo querem permanecer em determinada proposta. Essa liberdade de escolha das crianças acontece dentro de um ambiente que foi cuidadosamente pensado para ela, em que o adulto se coloca como alguém

¹² A expressão “terceiro educador” refere-se à abordagem de Reggio Emilia. A importância do espaço se equipara à dos outros dois professores que compõem a equipe em cada uma das salas de aula.

que escuta com atenção e tem um olhar sensível ao processo investigativo de cada criança.

P2: “A abordagem participativa traz exatamente a possibilidade da criança participar na tomada de decisões, na escolha, no tempo que ela quer ficar em cada lugar.”

Nessa perspectiva, a organização pedagógica pautada por princípios democráticos é fundamental para que a Educação Infantil seja concebida como um espaço privilegiado, no qual as crianças possam viver plenamente a infância e construir aprendizagens significativas. Esse processo ocorre por meio da garantia dos seis direitos fundamentais: brincar, conviver, conhecer-se, explorar, expressar-se e participar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância do direito à participação, compreendida como a possibilidade de as crianças:

participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 36).

A escuta atenta permite às educadoras ampliar os contextos e propostas com base nos interesses das crianças. As experiências vividas por elas no cotidiano escolar, muitas vezes, se transformam em pesquisas, que vão sendo desenvolvidas e aprofundadas com o passar dos dias:

P4: “A criança encontra naquele processo de escolha, de autonomia, com o que ela vai brincar, e conforme o interesse delas a gente vai propondo e criando novos contextos para que ela evolua naquilo que se propôs a pesquisar.”

No CEMEI, a organização dos tempos é pensada de modo a respeitar os ritmos próprios de cada criança. Não há uma imposição rígida de duração das propostas, elas se estendem ou se encerram conforme o envolvimento das crianças. O tempo é compreendido como tempo vivido, e isso possibilita a construção de experiências significativas e inclusivas, que consideram a escuta ativa e a agência das crianças em suas próprias aprendizagens. Essa perspectiva dialoga com Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 147), ao afirmarem que:

A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme os relatos da professora do AEE, na etapa da Educação Infantil, o atendimento ofertado pela rede municipal de Contagem é realizado de forma coletiva e ocorre, prioritariamente, em casos específicos, como por encaminhamentos do Ministério Público ou da Secretaria de Saúde. No CEMEI em questão, cinco crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebiam atendimento sob essas condições. Os atendimentos têm duração de uma hora, ocorrendo uma vez por semana. Em algumas situações, a duração pode ser ajustada conforme as necessidades específicas da criança.

A professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende a mais de uma escola. No entanto, em 2024, conforme a meta da atual gestão municipal, o número de unidades atendidas por cada professora foi reduzido. A intenção é abrir uma sala de AEE em cada escola de Ensino Fundamental.

Inicialmente, a professora de AEE realiza uma observação para identificar as necessidades, especificidades e habilidades de cada criança. Após essa etapa, a professora de AEE elabora um planejamento para uma atividade coletiva destinada a toda a turma. Esse planejamento é enviado à professora referência da turma através do e-mail institucional, e ela retorna agendando uma data para a realização da atividade, buscando evitar interferências na organização da professora e nas demais atividades da escola.

Esse processo é repetido continuamente, visando desenvolver habilidades de acordo com as demandas individuais da criança e promover sua integração com a turma. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é um instrumento de natureza coletiva, tanto em sua elaboração quanto em sua execução. Ele é orientado pela pedagoga e construído de forma colaborativa, envolvendo as professoras da turma, com o suporte adicional da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As professoras das salas de referências apontam o AEE como um suporte importante para a inclusão e realiza um trabalho de mediação entre escola, família e a saúde.

P5: “O AEE, faz uma ponte entre a escola e a saúde... coordena com o posto de saúde, faz essa parceria com a família para que a criança seja atendida”.

A fala da professora, ao relacionar o trabalho do AEE com a área da saúde, evidencia uma questão pertinente: o risco de descaracterizar seu caráter

essencialmente educativo e de transferir para a escola responsabilidades que pertencem a outras políticas públicas ou a outros setores. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os limites e as possibilidades dessa articulação, de forma a evitar que o trabalho pedagógico seja reduzido a uma dimensão clínica ou terapêutica. Assim, reafirma-se o papel da escola como espaço de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão, preservando a saúde como parceira, e não como condutora, do processo educativo.

Embora as professoras relatem que o acompanhamento do AEE não ocorre com a frequência que consideram ideal, devido a organização que rege o AEE na educação infantil no município de Contagem, elas reconhecem que a atuação da professora do AEE tem colaborado para ampliar o olhar e possibilitar reflexões mais aprofundadas sobre as práticas pedagógicas. Trecho da entrevista com a professora do AEE:

P.AEE: “O trabalho na educação infantil, ele é diferente. Ele é feito toda quinta-feira, uma vez na semana e ele é um trabalho de articulação com os professores, pedagogos e direção. Esse contato com a criança acontece nos momentos que eu vou para a sala de aula para fazer observação. Essa observação ela é feita para sugerir a professora manejos comportamentais com as crianças, possibilidades de planejamento e dar sugestões para melhorar a inclusão daquela criança”.

Vale destacar que em nenhum momento das entrevistas, as professoras trazem aspectos relacionados ao suporte da professora de AEE na elaboração de recursos pedagógicos de acessibilidade. Essa ausência é significativa, considerando que, no ano da realização da pesquisa, o CEMEI atendia crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbais – perfis que demandam, por exemplo, recursos como pranchas de comunicação para garantir a acessibilidade e participação. Ao ser questionada sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade, a professora do AEE relatou:

P.AEE: “Sobre o planejamento dos recursos pedagógicos, não tive ainda a experiência de planejar um recurso pedagógico em conjunto com o professor. Eu dou sugestões de recursos prontos, como é o caso de engrossadores, por exemplo. E a pedagogia adotada pelo Cemei, que é as pedagogias participativas já são bastante inclusivas. Então eu não planejei ainda recurso pedagógico no Cemei.”

Nesse sentido, os dados revelam que a proposta pedagógica do CEMEI, inspirada nas pedagogias participativas, buscam favorecer a construção de práticas inclusivas que respeitam a infância em sua pluralidade. A organização dos espaços e

tempos, aliada a uma escuta sensível e à valorização do protagonismo infantil, tem possibilitado experiências educativas significativas e inclusivas.

No entanto, percebe-se que a atuação do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil ainda ocorre de forma pontual, com foco predominante na mediação entre família, escola e serviços de saúde, sendo pouco articulada à elaboração e utilização de recursos pedagógicos de acessibilidade. A estrutura organizacional adotada pelo município contribui para essa limitação, uma vez que o(a) profissional do AEE atende a mais de uma escola.

Conforme relato da professora entrevistada, em 2023 ela atuava em cinco escolas, e, em 2024, passou a atender duas. Essa organização compromete a presença contínua do(a) profissional do AEE nas instituições, o que impacta diretamente na construção, implementação e acompanhamento de estratégias específicas de acessibilidade. Ademais, os relatos apontam para uma lacuna na compreensão, por parte das professoras, acerca do papel do(a) profissional do AEE no processo de inclusão escolar. De acordo com o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, são atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Segundo o Departamento de Inclusão de Contagem, em 2025, 67 das 84¹³ escolas de Ensino Fundamental contam com Salas de Recursos Multifuncionais, ou

¹³ Esta informação foi obtida diretamente pela Direção do Departamento de Inclusão, não estando publicizada em nenhum documento oficial ou estatístico até o presente momento.

seja, 79,8%. Além disso, todas as 48 unidades dos CEMEIs e Anexos de Educação Infantil recebem a visita do(a) professor(a) de AEE uma vez por semana, considerando que o atendimento às crianças de dois a cinco anos ocorre no mesmo turno em que frequentam a Educação Infantil. O município de Contagem segue as diretrizes do MEC para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conformidade com o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB. No entanto, de acordo com o Departamento de Inclusão, o Regimento Interno do Serviço de AEE do município ainda não foi publicado, pois encontra-se em fase de finalização.

Nesse cenário, é importante considerar que a simples inserção da criança na classe comum não garante, por si só, uma educação de qualidade. Como destaca Mendes (2010, p. 32), “(...) a inserção na classe comum não garante educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola.” Assim, torna-se evidente que práticas inclusivas efetivas exigem mais do que presença física; demandam intencionalidade, planejamento colaborativo e articulação entre os diversos profissionais envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, embora a proposta pedagógica do CEMEI evidencie avanços relevantes no reconhecimento e na valorização das múltiplas infâncias, a efetivação do processo de inclusão escolar das crianças do público da educação especial requer o fortalecimento da atuação do AEE. Esse fortalecimento envolve tanto a ampliação da presença contínua desse(a) profissional nas instituições quanto o aprimoramento de seu papel junto às professoras da educação infantil, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e colaborativas.

5.3.1. Organização do espaço na sala de referência

A forma como organizamos os espaços será decisiva, pois, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens (Horn, 2017, p.20).

O modo como o espaço é organizado na Educação Infantil revela intencionalidades pedagógicas e influencia diretamente as experiências vividas pelas crianças. Nessa perspectiva, este subtópico tem por objetivo apresentar registros visuais da organização dos espaços nas salas de referência das turmas de 2 e 3 anos

do CEMEI Carmem do Rosário Rocha, destacando como esses ambientes são intencionalmente planejados para promover a autonomia, o protagonismo, a interação, descobertas e a participação de todas as crianças. Conforme apontam Ujiie, Mitura e Blaszkó (2022, p. 187),

As práticas cotidianas proposta na educação infantil precisam oportunizar espaços para interações e brincadeiras, de modo que as crianças possam interagir, brincar, criar, aprender, conhecer, agir, vivenciando, descobrindo e construindo novas experiências e aprendizagens.

A seguir serão apresentadas fotografias da organização do espaço na sala de referência nas turmas de 2 e 3 anos de idade do CEMEI.

Figura 4. Espaço do jogo simbólico na sala de referência da turma de 3 anos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse espaço, a professora da sala referência organizou um espaço de brincadeira simbólica de barraca de feira. Na prateleira superior, podemos observar elementos que enriquecem o faz de conta: um cesto contendo frutas e vegetais naturais como cenouras, tomates e goiabas, além de imagens que simulam dinheiro

e cartões de crédito. Também podemos observar caixas de madeira com réplicas de legumes em material plástico. Ao fundo, podemos ver uma pequena máquina registradora de brinquedo, compondo o cenário de compra e venda.

Na prateleira inferior, há abóboras de diferentes tamanhos e uma caixa de madeira com vegetais. Ao lado da barraca, um carrinho de compras de brinquedo amplia as possibilidades de exploração e interação das crianças. Esse espaço foi cuidadosamente pensado e planejado para estimular o faz de conta, incentivando a exploração de diferentes materiais – naturais e artificiais – e favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da expressividade das crianças.

A escolha por elementos naturais, como frutas e legumes, demonstra a intencionalidade pedagógica de proporcionar experiências sensoriais reais, aproximando as crianças de vivências do cotidiano e alinhando-se aos princípios defendidos pelas pedagogias participativas. Nesse sentido, Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 145), destacam que “os materiais e objetos, que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, foram escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a eles”, o que reforça a importância de um planejamento cuidadoso para a organização dos espaços educativos. Corroborando essa perspectiva, Oliveira – Formosinho (2011, p.103):

A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, criando intencionalidade e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a) enquanto detentor(a) de profissionalidade e identidade que projeta no encontro com a criança. O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.

Nessa perspectiva, o espaço e os materiais desempenham um papel essencial na promoção das interações, investigações e vivências das crianças, configurando-se como elementos fundamentais na estruturação do processo educativo. Nesse contexto, a organização do espaço realizada pela educadora evidencia uma atuação intencional, pautada na escuta, observação e documentação das experiências infantis. Ao criar um ambiente que sustente essas vivências, a educadora contribui para a ampliação dos horizontes das crianças, conectando seu cotidiano a saberes culturais mais amplos. Essa abordagem revela uma concepção de educação dialógica, sensível e participativa.

Figura 5. Espaço do jogo simbólico na sala de referência da turma de 3 anos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse espaço da casinha, é possível observar um fogão em madeira, panelinhas, utensílios e pratinhos, dispostos sobre móveis baixos que convidam às crianças a brincar de cozinhar. Sobre um caixote forrado com tecido, encontra-se uma bandeja com frutas naturais, como manga, limão e laranja, favorecendo o contato direto das crianças com elementos reais e estimulando experiências sensoriais durante o brincar. O vaso de planta viva complementa o ambiente, aproximando o espaço interno da natureza.

Ao fundo, temos um cantinho de descanso montado com colchão, almofadas e um tecido azul pendurado no teto, criando um ambiente acolhedor. Esse espaço oferece às crianças momentos de relaxamento, de leitura ou simplesmente o prazer de estar, de forma livre e tranquila.

Figura 6. Espaço da construção na sala de referência da turma de 3 anos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse espaço de construção, podemos observar uma variedade de materiais como cones coloridos, tubos de diferentes tamanhos e texturas, pedaços de madeira, cilindros plásticos e carrinhos, organizados sobre um tapete emborrachado. Na bancada de madeira, temos caixas organizadoras que contêm outros materiais de construção, como blocos de madeira, rodinhas e peças soltas, reforçando a proposta de um ambiente que valoriza a autonomia infantil e o protagonismo nas brincadeiras. Essa organização do espaço e a intencionalidade na escolha dos materiais revelam uma proposta pedagógica alinhada ao incentivo da imaginação e da criação livre. Nesse sentido, Fochi (2015, p. 225) destaca que

o uso de materiais não estruturados combinado com pequenos brinquedos, as crianças inventam cidades, constroem narrativas sobre as organizações sociais percebidas por elas, evidenciam seus argumentos provisórios sobre as necessidades de um espaço social e particular e experimentam papéis percebidos e desejados por elas. Combinam jogo de faz de conta com atividades exploratórias e criativas.

Dessa forma, os materiais de largo alcance tornam-se recursos fundamentais para que as crianças exerçam sua criatividade, construindo múltiplas possibilidades durante a brincadeira e desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e simbólicas.

Figura 7. Espaço dos riscantes na sala de referência da turma de 3 anos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No espaço dos riscantes, as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes materiais e suportes para escrever, desenhar e pintar, como lápis de cor, canetinhas, giz de cera e tintas, disponibilizados de forma acessível para que as crianças possam escolher e experimentar livremente. Sobre a mesa, observa-se pranchetas de madeira que servem de suporte para as crianças desenharem, e ao fundo, há cavaletes de madeira que também funcionam como suportes para as produções artísticas, reforçando o caráter convidativo do ambiente.

As paredes colaboram para criar um ambiente que valoriza a produção infantil, expondo desenhos e registros que retratam os processos de aprendizagem vivenciados no cotidiano da sala de referência. Dessa forma, o espaço favorece o

desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da apreciação da arte e do respeito aos processos singulares de aprendizagem.

A Figura 6, inserida adiante, mostra imagens da organização da sala de referência da turma de 2 anos.

Figura 8. Sala de referência da turma de 2 anos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As imagens apresentam a organização da sala de referência da turma de 2 anos, estruturada em diferentes espaços que favorecem a exploração, a autonomia, as brincadeiras e as interações entre as crianças. O espaço de leitura é composto por livros literários e informativos, de diferentes temas e gêneros, organizados em um móvel de madeira de fácil acesso. Esse ambiente conta ainda com tapete, almofadas e plantas naturais, que conferem aconchego e acolhimento.

No espaço da construção são oferecidos materiais de largo alcance, como cones de papelão, blocos e pequenas ripas de madeira de diferentes tamanhos e

larguras, tijolinhos de barro e diferentes tipos de carrinhos. Já no espaço dos riscantes, encontram-se materiais como lápis de colorir, giz de cera, tintas, pincéis, prancha de madeira para suporte das folhas e cavalete para pintura. As paredes são utilizadas para expor as produções das crianças, valorizando suas expressões e criações.

No espaço do jogo simbólico há um pequeno armário de madeira com objetos reais, como uma pequena panela de alumínio, xícaras, colheres de madeira e pegador de alumínio, além de caixotes de madeira que servem de apoio para outros materiais, como cesta com legumes de plástico, tábua de madeira e embalagem com ovos de brinquedo.

No espaço anexo à sala de referência, encontra-se um artefato feito com canos de PVC, funis e bacias de alumínio com água, além de potes plásticos de diferentes tamanhos para captar a água e despejar sobre os funis possibilitando experiências de descoberta, movimento e investigação. Nesse mesmo ambiente, sobre uma mesa de madeira há elementos naturais, como cascas e sementes, acompanhados de lupas para observação. No canto, há um toldo que cobre parte do espaço, sob o qual se encontra um tapete emborrachado. Sobre ele, há uma caixa plástica preta com areia, pás e peças de cano PVC. Em frente, estão dispostos brinquedos de manipulação, incluindo pás pequenas, peneira e martelos de madeira, ampliando as possibilidades de exploração.

A organização dos espaços nas salas de referência do CEMEI Carmem do Rosário Rocha evidenciou uma prática pedagógica intencional, sensível e comprometida com o respeito às singularidades infantis. Essa organização contempla diferentes formas de expressão e aprendizagem, proporcionando que cada criança encontre meios de se comunicar, interagir e participar de acordo com suas potencialidades.

Os ambientes são cuidadosamente planejados para favorecer a autonomia, a criatividade, o protagonismo das crianças e o contato com elementos da vida cotidiana, revelando a importância do espaço como um mediador potente na construção de aprendizagens significativas e no respeito à diversidade. A escolha dos materiais, a maneira como são dispostos e a atenção às experiências sensoriais e simbólicas demonstram o compromisso das educadoras com uma educação que respeita as infâncias e potencializa suas formas de expressão, interação e descoberta.

Essa proposta encontra-se em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que, segundo Zerbato e Mendes (2018), visa

ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem de todos, minimizando, assim, a necessidade de adaptações específicas para cada criança na classe comum.

O próximo tópico aborda a relação entre a formação continuada das educadoras e a organização dos espaços e tempos no CEMEI Carmem do Rosário Rocha.

5.4. Formação Continuada e Organização dos Espaços e Tempos no CEMEI: Reflexões sobre a prática

Este tópico aborda as práticas formativas desenvolvidas no CEMEI Carmem do Rosário Rocha, com base nas entrevistas realizadas com as professoras e a pedagoga da instituição. As falas revelam um compromisso coletivo com a formação continuada e apontam para uma concepção de educação em que aprender e ensinar fazem parte de um mesmo movimento: o de refletir sobre a prática, escutar as crianças, reorganizar tempos e espaços, e buscar, constantemente, qualificar as experiências pedagógicas.

A partir dos relatos das professoras, a formação continuada acontece diariamente na instituição por meio do tempo pedagógico na sala dos professores. Esse tempo é destinado ao estudo, ao planejamento e à troca de experiências entre as docentes, a direção e a equipe pedagógica. Para Proença (2018, p. 25):

A formação em serviço, efetivada no lócus de atuação do sujeito-educador, a escola, pode se transformar em um espaço central de reflexão e melhoria qualitativa do trabalho realizado por um grupo que se percebe como agente de mudanças significativas no contexto institucional, a partir de trocas interativas de fazeres e saberes da prática pedagógica cotidiana.

Conforme estabelece a Portaria nº 5677/2023 da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, o Capítulo IV, Artigo 36, inciso III, define que o professor da Educação Infantil, com jornada semanal de 22h30min, deve cumprir até 15 horas-aula – com módulos de 1h30min – e 7h30min destinadas às horas-atividade, que incluem o tempo pedagógico e o intervalo para alimentação. Dessa forma, o tempo pedagógico tem duração de 1h10min, sendo esse um momento importante para a articulação do trabalho docente e o fortalecimento da prática pedagógica, como relata uma das professoras:

P2: “A gente tem uma hora e dez todos os dias (se não houver faltas de professores) que é voltada para estudo, planejamento e organização do nosso trabalho.”

O depoimento acima revela que, as vezes o tempo pedagógico não é plenamente garantido em sua totalidade, devido a imprevistos da rotina escolar, como por exemplo falta de professores por motivo de licença médica ou pela necessidade de recomposição do quadro de profissionais decorrentes das contratações temporárias. Essa situação revela a fragilidade da política pública, que, ao não assegurarem condições estáveis e permanentes, impactam diretamente a continuidade das formações continuadas. Desse modo, corre-se o risco de a formação continuada ser tratada como atividade secundária, dependente da disponibilidade circunstancial, em vez de ser reconhecida como direito do professor e condição fundamental para a qualidade da educação, a ser pensada e valorizada dentro do planejamento da instituição.

Além disso, a professora menciona que o CEMEI conta com sábados letivos ao longo do ano, que já estão previstos no calendário escolar, nos quais acontecem formações mais organizadas e qualificadas, voltadas para temas que emergem do cotidiano pedagógico. E ainda acrescenta, que os momentos de formação não se restringem ao tempo pedagógico no CEMEI. As professoras, de forma autônoma, se organizam fora do horário de trabalho para estudar e compartilhar saberes, uma vez que a prática pedagógica adotada pelo CEMEI não foi uma proposta implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC), mas sim resultado de uma decisão coletiva entre as professoras, as pedagogas e a diretora. Nesse sentido, ressalta que a SEDUC ainda oferece poucas formações voltadas às abordagens das pedagogias participativas.

P2: “A formação continuada, ela acontece muito por conta própria. A gente tem um grupo grande na escola que estuda de forma autônoma e coletiva, muitas vezes a gente se organiza coletivamente fora do horário de trabalho para estudar juntas ou discutir depois aquilo que buscamos.”

Nos relatos das professoras, destacam-se também as formações externas que elas frequentemente buscam, como cursos online, conferências, eventos e visitas pedagógicas. Muitas dessas experiências são custeadas pelas próprias educadoras, que estão em constante busca por aprimoramento profissional. A participação em eventos como a Conferência Internacional de Educação sobre a Abordagem de

Reggio Emilia e visitas a espaços como o Ateliê Carambola demonstram o interesse por referências teóricas e práticas que dialoguem com as pedagogias participativas.

P3: “A gente participou ano passado, da Conferência Internacional de Educação sobre a Abordagem de Reggio Emilia, promovido pela RedSolare [...] formação em Tiradentes, Monte Verde e em São Paulo, visitamos o Ateliê Carambola.”

Os relatos revelam a fragilidade e a ausência de políticas públicas mais consistentes, estruturadas e contínuas voltadas à formação continuada dos profissionais da educação. Tal cenário compromete a efetivação de propostas pedagógicas e evidencia a necessidade de políticas educacionais que assegurem condições objetivas para o desenvolvimento profissional, contemplando a valorização do tempo de planejamento, a criação de espaços de estudo colaborativo e a oferta de formações alinhadas às demandas reais da prática docente.

As professoras apontam a importância da formação com as famílias, para que elas compreendam a proposta pedagógica adotada pelo CEMEI. Assim desde o início do ano letivo, as reuniões realizadas com os responsáveis possibilitam que eles conheçam a intencionalidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. Nesses encontros, são compartilhadas experiências, registros e reflexões sobre o cotidiano das crianças, fortalecendo a parceria entre escola e família. Segundo a pedagoga, essas reuniões assumem um caráter formativo, com o objetivo de aproximar as famílias das concepções que fundamentam as práticas da instituição, especialmente no que se refere à compreensão das pedagogias participativas. Como ressalta a própria pedagoga:

PED: “A gente tem dentro do nosso calendário escolar reuniões de pais que são formativas. Essas reuniões com as famílias, é muito importante para as famílias entender o que são as pedagogias participativas.”

De acordo com a pedagoga, essas formações são muito importantes, uma vez que, na instituição, nem todas as professoras são efetivas. Há, com frequência, a entrada de novas profissionais contratadas, que nem sempre se adaptam à proposta pedagógica e, por isso, acabam deixando a unidade. Essa rotatividade torna o processo de formação continuada imprescindível para garantir a qualidade do trabalho desenvolvido.

Os dados indicam que a formação continuada no CEMEI Carmem do Rosário Rocha está muito presente nas práticas das professoras. Isso se deve, em grande

parte, ao fato de que a proposta pedagógica do CEMEI se inspira nas abordagens das pedagogias participativas, o que a diferencia das outras instituições da rede municipal de educação de Contagem. Nesse sentido, o CEMEI tem buscado, junto as professoras oportunizar momentos de formação que contribuam para o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando a fragilidade de políticas públicas mais consistentes voltadas à formação continuada dos profissionais da educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o real e o ideal... o possível!

Maria Alice Proença, 2022.

Este estudo teve como objetivo identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial na Educação Infantil, partindo da realidade vivenciada pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Carmem do Rosário Rocha, localizado no município de Contagem, Minas Gerais. Para alcançar tal objetivo, delinear-se os seguintes objetivos específicos: a) Analisar como se dá o processo de acolhimento das crianças do público da educação especial e aspectos da prática que auxiliam no decorrer da primeira etapa da Educação Infantil em um CEMEI da rede municipal de Contagem-MG; b) Analisar de que maneira as propostas de experiências e vivências educativas no cotidiano do CEMEI buscam favorecer a participação das crianças do público da educação especial e c) Compreender como os processos de formação continuada, planejamento, organização dos espaços e tempos, colaboram para a prática pedagógica neste contexto.

Considera-se que todos os objetivos foram alcançados, uma vez que as entrevistas realizadas com as professoras e com a pedagoga da instituição forneceram dados relevantes acerca do processo de acolhimento, da participação das crianças do público da educação especial nas vivências educativas cotidianas, bem como a contribuição dos processos de formação continuada e da organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

A metodologia qualitativa, delineada como estudo de caso, mostrou-se adequada para a análise das práticas vivenciadas no CEMEI Carmem do Rosário Rocha. Os instrumentos utilizados – análise documental, entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos dos ambientes da sala de referência e análise de conteúdo conforme Bardin (1977) – permitiram compreender aspectos do processo de inclusão na Educação Infantil, articuladas aos princípios das pedagogias participativas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, emergiram novos desafios, especialmente em relação à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Contagem. No que se refere à Educação Infantil, não há Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nos CEMEI's e as professoras do AEE visitam

essas instituições ao menos uma vez na semana. No CEMEI onde a pesquisa foi realizada a professora do AEE atende a mais de uma escola conforme relato obtido durante a pesquisa e isso compromete a presença contínua da profissional do AEE na instituição, o que impacta diretamente na construção, implementação e acompanhamento de estratégias específicas de acessibilidade.

Percebe-se que a atuação da professora do AEE ainda ocorre de forma pontual, com foco na mediação entre família, escola e serviços de saúde. Observa-se, ainda, uma lacuna na compreensão, por parte das professoras entrevistadas, sobre o papel do profissional do AEE no processo de inclusão escolar. Ao vincular o trabalho do AEE à área da saúde, surge uma das questões mais latentes e que a educação sempre luta para se desvincular: o risco de descaracterizar seu caráter essencialmente educativo, transferindo à escola responsabilidades que são próprias de outros setores.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre os limites e as possibilidades dessa articulação, a fim de evitar que o trabalho pedagógico seja reduzido a uma dimensão clínica ou terapêutica. Dessa forma, reafirma-se a importância da escola como espaço de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão, preservando a saúde como parceira, e não como condutora do processo educativo. É necessário, também, sempre reforçar que a Educação não deve continuar aceitando tantas ingerências, como vemos ocorrer o tempo todo, como se essa área não fosse pautada por autonomia e competências advindas de crescimento científico e tecnológico, como todas as outras áreas do conhecimento e do desenvolvimento.

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que a prática pedagógica adotada pelo CEMEI Carmem do Rosário Rocha, inspirada nas pedagogias participativas, resultou de uma decisão coletiva entre as professoras, as pedagogas e a diretora da instituição. Tal iniciativa evidencia um posicionamento de resistência, tendo em vista que não foi uma proposta implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC), que ainda oferece poucas formações voltadas às abordagens das pedagogias participativas. Destaca-se, ainda, que as profissionais da instituição recorrem a recursos financeiros próprios para realizarem formações voltadas às pedagogias participativas, com o intuito de qualificar a proposta pedagógica para a educação e o cuidado da primeira infância.

Desse modo, torna-se evidente a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação continuada dos profissionais da educação. Essa lacuna compromete a

efetivação das propostas pedagógicas e reafirma o compromisso com políticas educacionais que garantam condições concretas para o desenvolvimento profissional docente, assegurando a valorização do tempo de planejamento, a criação de espaços de estudo colaborativo e a oferta de formações alinhadas às demandas reais da prática pedagógica.

Os resultados apontam que o processo de acolhimento, o envolvimento das professoras na busca constante por formação continuada e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda que pontuais, favorecem a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Verificou-se, também, que as pedagogias participativas tendem a fortalecer o processo de inclusão de crianças do público da educação especial, à medida que elementos como a organização dos espaços, os materiais, a valorização do diálogo, a escuta atenta, a participação e o protagonismo infantil – princípios das pedagogias participativas – contribuem para a inclusão das crianças do público da educação especial.

Assim, este estudo contribui para ampliar as discussões sobre a articulação entre pedagogias participativas e inclusão na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos e práticos que podem inspirar outros educadores e instituições. Espera-se que os achados aqui apresentados fomentem novas investigações, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação mais justa, equitativa e respeitosa à diversidade desde os primeiros anos da infância.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de; BATISTA, Maria Clarice Lima; NIITSUMA, Eyleen Nabyla Alvarenga e OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **A revisão integrativa nos estudos das políticas públicas educacionais**: potencialidades e aplicabilidade do método. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2024, vol.29, e290111. Epub 27-Nov-2024. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290111>.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, 1977, v. 70, p. 225.
- BELEI, Renata Aparecida, GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina, NASCIMENTO, Edinalva Neves, & MATSUMONO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro (1). **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. *Cadernos De Educação*, (30). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770>
- BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 Dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB n.04, de 2 de outubro de 2009, que institui **as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial**.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.
- BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2023B. Disponível em:
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica N° 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**, de 10 de maio de 2013. p. 07. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta N° 02 / 2015 / MEC / SECADI / DPEE – SEB/DICEI. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. Brasília – DF: MEC/SECADI, 2015a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 09 fev. 2021.

CEMEI. **Projeto Político Pedagógico**. Contagem: CEMEI, 2016.

CONTAGEM. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5677, de 13 de novembro de 2023**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Rede Municipal de Ensino de Contagem. *Diário Oficial do Município de Contagem*, Contagem, MG, 13 nov. 2023. Disponível em: <https://www.contagem.mg.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2025.

CROCHÍK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica**. In O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Volume 1. Porto Alegre: Penso, 2016. 295 p.

FALCO, Mariane. **Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças**. 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; (org.) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução de Bruna Villar. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2019.

KATZ, Lilian. **O que Podemos Aprender com Reggio Emilia?** In: As cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância. Porto Alegre, Editora Penso, 2016.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1994. 5ª edição.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. Malaguzzi (1991) História, ideias e filosofia básica. In Edwards, Gandini e Forman (1991) As Cem linguagens da criança. Porto Alegre: Ed. Artmed.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARQUES, Circe Mara; SIMÃO, Vera Lúcia; ZWIEREWICZ, Marlene. A documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na educação infantil. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e28/ 1–27, 2022.

MARTINI, Daniela. O projeto educativo: conexões e significados. MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (orgs.). **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020. p. 39-44.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M.S. e MARINS, S. Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.61-85.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. 1ª ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação**. Paidéia, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1998.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina (ed.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. - São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 p.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal ... o possível!** 1. ed. - São Paulo: Panda Educação, 2022. 264 p.

RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023. 304 p.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 209 p.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Documento[ação] pedagógica na educação infantil: uma invenção para olhar e escutar o bebê e a criança pequena com deficiência na sua potência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013, p.7-12.

UJIIE, Nájela Tavares; BLASZKO, Caroline Elizabel; PINHEIRO, Nilcéia A.M. Educação Infantil e Diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro et al (Org.) **Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos**, Curitiba-CRV, 2015, p. 113-138.

UJIIE, Nájela Tavares; MITURA, Marlei e BLASZKO, Caroline Elizabel. A aventura da intervenção educativa no espaço externo da educação infantil: imersão e emersão de uma rede pública municipal de educação infantil. In: UJIIE, N. T.; PELOSO, F. C.; PIETROBON, S. R. G. (Orgs.). **Tributo à(s) Infância(s) e EducAção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, Robert. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZERBATO, Ana Paula.; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A - Carta de apresentação

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

À Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC)

Eu, Jurcilaine Domingues Caldeira, mestranda do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira. Pretendo realizar a minha pesquisa em uma escola de educação infantil da rede Municipal de Educação de Contagem com a pesquisa intitulada “Contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil”, a ser realizada com professores(as) desta escola da rede Municipal de Contagem.

Este estudo tem como objetivo principal identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial na Educação Infantil. A pesquisa será realizada na instituição na qual trabalho como professora de educação infantil. Os instrumentos que serão utilizados são: entrevista semiestruturada, observação e análise documental, além de registros fotográficos. Informamos que os participantes têm a garantia de acesso em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e a desistência na participação do estudo. Garantimos que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Nesse sentido, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será requerido a todos os que participarem do estudo, informando aos mesmos as questões referentes à natureza do estudo, a participação voluntária, bem como o direito dos informantes a confidencialidade e privacidade.

Desde já, agradecemos a colaboração da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) para a realização deste estudo e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Jurcilaine Domingues Caldeira (Pesquisadora)

Jáima Pinheiro de Oliveira (DAE/FaE/UFMG)

Secretaria Municipal de Educação de Contagem

Responsável: _____

Contagem, ____ de _____ de 2023

Apêndice B - Carta de anuência para autorização de pesquisa

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado (a) diretor (a),

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“Contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil”**, com o (os) professor (es) e/ou professora (as) que atuam na Educação Infantil. Essa pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Jáima Pinheiro de Oliveira.

Essa investigação é parte do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Mestrado Acadêmico da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela mestrandia **Jurcilaine Domingues Caldeira**. Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial na Educação Infantil. Os objetivos específicos: Analisar como se dá o processo de acolhimento das crianças e aspectos da prática que auxiliam no decorrer da primeira etapa da Educação Infantil em um CEMEI da rede municipal de Contagem-MG;/ Analisar de que maneira as propostas de experiências e vivências educativas no cotidiano do CEMEI buscam favorecer a participação das crianças do público da educação especial; e compreender como os processos de formação continuada, planejamento, organização dos espaços e tempos, colaboram para a prática pedagógica.

A investigação, a ser realizada na instituição supracitada, será constituída por uma pesquisa qualitativa, através do procedimento de entrevista semiestruturada com alguns professores (as) selecionados (as), observação e análise documental, além de registros fotográficos.

Informamos que, nos trabalhos científicos que serão realizados a partir dessa pesquisa, não citaremos o nome desta instituição de ensino, apenas suas principais características (como público, nível de ensino, dentre outros).

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12, que trata da pesquisa

envolvendo seres humanos. Salientamos, ainda, que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Acreditamos que nossa investigação possa contribuir para o alargamento da compreensão dos docentes em relação à inclusão de crianças que fazem parte do público da educação especial. Tendo em vista, a preocupação dos professores em buscar práticas pedagógicas que promovam a inclusão de forma efetiva, garantindo assim a atenção necessária à diversidade discente presente no ambiente escolar. Ademais, nosso intuito é colaborar para a reflexão acerca dos temas relacionados a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial, aliados a elementos da proposta das pedagogias participativas.

Para mais esclarecimentos sobre a pesquisa, a pesquisadora pode ser contatada através do telefone (14) 98174-1125 ou pelo e-mail jaima.ufmg@gmail.com, e a mestranda pelo telefone (31) 99744-0774 ou pelo e-mail jurcilainedo@gmail.com.

Caso necessite de alguma informação de teor ético, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMG), situado na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha, telefone: 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

Professora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira
Pesquisadora

Jurcilaine Domingues Caldeira
(Mestranda)

CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada **Contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil**, coordenada pela pesquisadora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, em forma de entrevista, observação e análise documental, além de registros fotográficos com a participação da mestranda Jurcilaine Domingues Caldeira.

Li e compreendi as informações fornecidas e concordo com as condições do estudo como descritas. Entendo que receberei uma cópia assinada desta carta de anuência.

Eu, voluntariamente, dou minha anuência à realização da pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil _____.

Contagem, _____ de _____ de 2023.

Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

Professora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira
Pesquisadora

Jurcilaine Domingues Caldeira
Mestranda

Apêndice C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para professoras(es)]

Prezado (a) Professor (a),

Eu, Jáima Pinheiro de Oliveira, professora adjunta do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), juntamente com a mestranda Jurcilaine Domingues Caldeira, estudante do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), gostaríamos de convidá-l(a)o para participar de uma pesquisa sobre as **“Contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil”**.

Esta pesquisa tem como principal objetivo identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial na Educação Infantil.

Acreditamos que nossa investigação possa contribuir para o alargamento da compreensão dos docentes em relação à inclusão de crianças que fazem parte do público da educação especial. Tendo em vista, a preocupação dos professores em buscar práticas pedagógicas que promovam a inclusão de forma efetiva, garantindo assim a atenção necessária à diversidade discente presente no ambiente escolar. Ademais, nosso intuito é colaborar para a reflexão acerca dos temas relacionados a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial, aliados a elementos da proposta das pedagogias participativas.

Para isso, gostaríamos de realizar uma entrevista com você, que será gravada para podermos consultar quando necessitarmos. Trechos dessa entrevista poderão ser divulgados em eventos ou materiais educativos.

Você pode concordar ou não em participar da pesquisa. E se você sentir algum desconforto poderá mudar de ideia e parar de participar em qualquer momento, sem problemas.

Você pode decidir se quer que seu nome, imagem e voz sejam compartilhados na pesquisa ou não. Ressaltamos que o professor que não aceitar que as gravações

das entrevistas sejam apresentadas em eventos acadêmicos e produtos educacionais ou ter o seu nome e imagem identificados na divulgação, terá o seu anonimato garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas ao mesmo, em nenhum documento.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevista semiestruturada e registros com uso de gravação de áudio. Essas entrevistas serão realizadas, preferencialmente, na escola em que você atua, porém, caso haja necessidade, ela poderá ocorrer em outro local previamente agendado de acordo com a sua disponibilidade de horário. A previsão de duração dessa entrevista é de 40 a 60 minutos. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições.

Todos os dados obtidos serão arquivados na sala da pesquisadora, professora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, no Departamento de Administração Escolar (DAE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situada na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte, MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora principal, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas realizadas pela pesquisadora.

A sua participação não envolverá qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. E será garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

É importante te explicar que de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 (documentos do Ministério da Saúde, Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de as/os participantes se expor(em) a riscos, referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essas Resoluções, ainda que o(s)

dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometê-lo(a).

No caso deste estudo, consideramos que no momento das entrevistas é possível que você se sinta constrangida/o em relação à exposição de alguma dificuldade de sua parte, incluindo aspectos da própria temática. Caso isso aconteça, nós explicaremos os benefícios que as discussões realizadas nesse momento podem trazer para todos os envolvidos e para outras pessoas também.

Esses benefícios estão relacionados, principalmente, às mudanças que podem ocorrer na sua prática, enquanto professora/r, com a finalidade de contribuir para o alargamento da compreensão no que se refere ao processo de inclusão das crianças do público da educação especial no contexto da Educação Infantil.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento; bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG para esclarecer dúvidas éticas. Os contatos estão no final deste documento.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha e assine o termo apresentado a seguir. Faz parte da adesão autorizar a gravação de áudio da entrevista.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada “**Contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil**”, realizada pela pesquisadora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira e pela mestranda Jurcilaine Domingues Caldeira, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Aceito que as gravações das entrevistas sejam apresentadas em eventos acadêmicos e produtos educacionais:

Sim () Não ()

Gostaria de ter meu nome e imagem identificados na divulgação:

Sim () Não ()

Assinatura do/a professor/a:

Data: ____ / ____ / ____

DADOS DAS PESQUISADORAS

Jáima Pinheiro de Oliveira (Responsável pela pesquisa)

Professora do Departamento de Administração Escolar

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Contatos para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa:

(14) 98174-1125

E-mail: jaima.ufmg@gmail.com

Jurcilaine Domingues Caldeira

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

Telefone: (31) 997440774

Email: jurcilainedo@gmail.com

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFMG

Contato do Comitê de Ética para esclarecer dúvidas éticas

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

Telefone: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Horário de funcionamento: 09:00 às 11:00/14:00 às 16:00

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para pedagogo(a)]

Prezado (a) Pedagogo (a),

Eu, Jáima Pinheiro de Oliveira, professora adjunta do Departamento de Administração Escolar (DAE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), juntamente com a mestrande Jurcilaine Domingues Caldeira, estudante do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), gostaríamos de convidá-I(a)o para participar de uma pesquisa sobre as **“Contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil”**.

Esta pesquisa tem como principal objetivo identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público da educação especial na Educação Infantil.

Acreditamos que nossa investigação possa contribuir para o alargamento da compreensão dos docentes em relação à inclusão de crianças que fazem parte do público da educação especial. Tendo em vista, a preocupação dos professores em buscar práticas pedagógicas que promovam a inclusão de forma efetiva, garantindo assim a atenção necessária à diversidade discente presente no ambiente escolar. Ademais, nosso intuito é colaborar para a reflexão acerca dos temas relacionados a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial, aliados a elementos da proposta das pedagogias participativas.

Para isso, gostaríamos de realizar uma entrevista com você, que será gravada para podermos consultar quando necessitarmos. Trechos dessa entrevista poderão ser divulgados em eventos ou materiais educativos.

Você pode concordar ou não em participar da pesquisa. E se você sentir algum desconforto poderá mudar de ideia e parar de participar em qualquer momento, sem problemas.

Você pode decidir se quer que seu nome, imagem e voz sejam compartilhados na pesquisa ou não. Ressaltamos que o professor que não aceitar que as gravações das entrevistas sejam apresentadas em eventos acadêmicos e produtos educacionais ou ter o seu nome e imagem identificados na divulgação, terá o seu anonimato

garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas ao mesmo, em nenhum documento.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevista semiestruturada e registros com uso de gravação de áudio. Essas entrevistas serão realizadas, preferencialmente, na escola em que você atua, porém, caso haja necessidade, ela poderá ocorrer em outro local previamente agendado de acordo com a sua disponibilidade de horário. A previsão de duração dessa entrevista é de 40 a 60 minutos. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições.

Todos os dados obtidos serão arquivados na sala da pesquisadora, professora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, no Departamento de Administração Escolar (DAE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situada na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte, MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora principal, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas realizadas pela pesquisadora.

A sua participação não envolverá qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. E será garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

É importante te explicar que de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 (documentos do Ministério da Saúde, Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de as/os participantes se expor(em) a riscos, referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essas Resoluções, ainda que o(s) dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometê-lo(a).

No caso deste estudo, consideramos que no momento das entrevistas é possível que você se sinta constrangida/o em relação à exposição de alguma dificuldade de sua parte, incluindo aspectos da própria temática. Caso isso aconteça, nós explicaremos os benefícios que as discussões realizadas nesse momento podem trazer para todos os envolvidos e para outras pessoas também.

Esses benefícios estão relacionados, principalmente, às mudanças que podem ocorrer na sua prática, enquanto pedagogo (a), com a finalidade de contribuir para o alargamento da compreensão no que se refere ao processo de inclusão das crianças do público da educação especial no contexto da Educação Infantil.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento; bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG para esclarecer dúvidas éticas. Os contatos estão no final deste documento.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha e assine o termo apresentado a seguir. Faz parte da adesão autorizar a gravação de áudio da entrevista.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada “**Contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil**”, realizada pela pesquisadora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira e pela mestrande Jurcilaine Domingues Caldeira, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Aceito que as gravações das entrevistas sejam apresentadas em eventos acadêmicos e produtos educacionais:

Sim () Não ()

Gostaria de ter meu nome e imagem identificados na divulgação:

Sim () Não ()

Assinatura do/a pedagogo(a):

Data: ____ / ____ / ____

DADOS DAS PESQUISADORAS

Jáima Pinheiro de Oliveira (Responsável pela pesquisa)

Professora do Departamento de Administração Escolar

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Contatos para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa:

(14) 98174-1125

E-mail: jaima.ufmg@gmail.com

Jurcilaine Domingues Caldeira

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

Telefone: (31) 997440774

Email: jurcilainedo@gmail.com

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFMG

Contato do Comitê de Ética para esclarecer dúvidas éticas

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

Telefone: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Horário de funcionamento: 09:00 às 11:00/14:00 às 16:00

Apêndice D - Roteiros das entrevistas semiestruturadas

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Preâmbulo

Estou realizando um estudo sobre as contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil. Acredito que, pela sua experiência e vivência aqui na escola, você pode me auxiliar. Você poderia me dar uma entrevista sobre o assunto? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações que você pode me dar. Queria salientar que em hipótese alguma será revelada a sua identidade neste estudo, independente das informações dadas. Sua identificação jamais será fornecida. Você, então, me permite gravar nossa conversa?

Perguntas

I. Conversa inicial (dados de perfil e nível de formação)

Nessa primeira parte de nosso bate-papo, nós conversaremos um pouco sobre seu perfil de formação e sua experiência, tá bom?

1. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil? _____ anos
2. Há quanto tempo você trabalha neste CEMEI?
3. Na sua trajetória acadêmica você teve alguma disciplina ou formação sobre Educação Especial?

II. Sobre inclusão escolar e acolhimento

Nessa parte, nós vamos conversar um pouco sobre Educação Especial, Inclusão Escolar, Educação Inclusiva, de modo geral e acolhimento na educação infantil.

4. Você consegue diferenciar essas expressões?

Na Política Nacional de EE, nós temos uma expressão bem específica que é “público-alvo da educação especial”. Essa expressão é para se referir às pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades e/ou Superdotação.

5. Na sua concepção, quais elementos das pedagogias participativas favorecem o processo de inclusão na Educação Infantil?
6. Com base na sua experiência, nas vivências do cotidiano escolar e pautada nos princípios das pedagogias participativas, você observa que as crianças do público da educação especial são mais acolhidas e respeitadas em relação às suas especificidades?
7. O que você percebe que melhorou na sua prática pedagógica e no acolhimento das crianças desde que o CEMEI passou a adotar abordagens inspiradas nas pedagogias participativas?
8. O que você considera importante para o processo de acolhimento e inclusão das crianças público da educação especial?

III. A proposta e a participação das crianças

Nessa terceira parte, nós vamos conversar um pouco sobre o que você acha dessa proposta em relação às crianças...à participação delas...etc

9. Como o CEMEI organiza os espaços e tempos de acordo com a proposta das pedagogias participativas e pensando na inclusão das crianças?
10. Como o Atendimento Educacional Especializado colabora para a participação das crianças público da Educação Especial nas propostas educativas do CEMEI?

IV. Formação continuada e organização dos espaços e tempos

Nessa última parte, nós vamos conversar um pouco sobre formação continuada e como acontece a organização dos espaços e tempos.

11. Como se dão os momentos de estudo e formação continuada para ampliar os conhecimentos fundamentados nas pedagogias participativas?
12. Como é planejada a organização dos espaços e tempos para a formação das professoras e do coletivo do CEMEI?

Posfácio

Gostaria de agradecer a você pela entrevista. O diálogo em nossa entrevista contribuiu muito para o desenvolvimento da pesquisa. Vou escutar a gravação, e caso tenha alguma dúvida, poderia retornar para conversarmos? Você concorda? Ok. Muito obrigada.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Preâmbulo

Estou realizando um estudo sobre as contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil. Acredito que, pela sua experiência e vivência aqui na escola, você pode me auxiliar. Você poderia me conceder uma entrevista sobre o assunto? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações. Queria salientar que, em hipótese alguma, será revelada a sua identidade neste estudo, independente das informações dadas. Sua identificação jamais será fornecida. Você, então, me permite gravar nossa conversa?

Perguntas

I. Conversa inicial (dados de perfil e nível de formação)

Nessa primeira parte, nós conversaremos um pouco sobre seu perfil de formação e sua experiência, tá bom?

1. Qual a sua formação?
2. Há quanto tempo você atua como professora do AEE?
3. Há quanto tempo você atua como professora do AEE neste CEMEI?

II. Dinâmica do Atendimento Educacional Especializado

Nessa parte, nós vamos conversar um pouco sobre a dinâmica do Atendimento Educacional Especializado.

4. Em quantas escolas você atua?
5. Quantos estudantes você atende no AEE?
6. Você pode contar um pouco sobre como é esse atendimento nas escolas?
7. Os estudantes pertencem a qual nível de ensino?
 - () Educação infantil - _____ estudantes
 - () 1º ao 5º ano do ensino fundamental - _____ estudantes

() 6º ao 9º ano do ensino fundamental - _____ estudantes

() Ensino médio - _____ estudantes

8. E neste CEMEI? Quantas crianças são atendidas no AEE?
9. Você pode descrever um dia de rotina do seu atendimento neste CEMEI?
10. Você poderia me falar um pouco sobre como acontece o diálogo com os professores deste CEMEI e como são planejados os recursos pedagógicos e de acessibilidade?

III. Sobre inclusão escolar e a participação das crianças

Nessa terceira parte, vamos conversar um pouco sobre Educação Especial, Inclusão Escolar, Educação Inclusiva, de modo geral e sobre a participação das crianças.

11. Como você entende a sua função do AEE na escola?
12. Como você acha que é o trabalho com as pedagogias participativas?
13. Como você diferencia o seu trabalho neste CEMEI, que utiliza a abordagem das pedagogias participativas, em comparação com outras escolas onde você também atua?
14. Você nota alguma diferença em relação às crianças do público da educação especial nesse trabalho? Pode me falar um pouco sobre isso?
15. Como o Atendimento Educacional Especializado colabora para a participação das crianças público da Educação Especial nas propostas educativas do CEMEI?

Posfácio

Gostaria de agradecer a você pela entrevista. O diálogo em nossa entrevista contribuiu muito para o desenvolvimento da pesquisa. Vou escutar a gravação, e caso tenha alguma dúvida, poderia retornar para conversarmos? Você concorda? Ok. Muito obrigada.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

Preâmbulo

Estou realizando um estudo sobre as contribuições das pedagogias participativas para o público da educação especial na educação infantil. Acredito que, pela sua experiência e vivência aqui na escola, você pode me auxiliar. Você poderia me conceder uma entrevista sobre o assunto? Eu também necessitaria gravar essa entrevista como forma fidedigna das informações. Queria salientar que em hipótese alguma será revelada a sua identidade neste estudo, independente das informações dadas. Sua identificação jamais será fornecida. Você, então, me permite gravar nossa conversa?

Perguntas

I. Conversa inicial (dados de perfil)

Nessa primeira parte, vamos conversar um pouco sobre a sua experiência, tudo bem?

1. Há quanto tempo você atua como pedagoga?
2. Há quanto tempo você trabalha neste CEMEI?

II. Formação continuada

Nessa parte, vamos conversar um pouco sobre como a instituição se organiza para oferecer a formação continuada dos professores.

3. Como se dão os momentos de estudo e formação continuada para ampliar os conhecimentos fundamentados nas pedagogias participativas?

Posfácio

Gostaria de agradecer a você pela entrevista. O diálogo em nossa entrevista contribuiu muito para o desenvolvimento da pesquisa. Vou escutar a gravação, e caso tenha alguma dúvida, poderia retornar para conversarmos? Você concorda? Ok. Muito obrigada.

ANEXOS

Anexo 1 - Protocolo de Revisão Integrativa proposto por Alvarenga *et al.* (2024)

IDENTIFICAÇÃO
<p>1. Título da Pesquisa que deu origem à Revisão Integrativa: Contribuições das Pedagogias Participativas para o público da educação especial na Educação Infantil: a experiência do CEMEI Carmem do Rosário Rocha - Contagem/MG.</p> <p>2. Objetivo da Revisão Integrativa: Identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil.</p> <p>3. Metodologia da Revisão Integrativa: Revisão de Literatura realizada por meio do método de Revisão Integrativa, seguindo as etapas descritas por Alvarenga <i>et al.</i> (2024).</p>
1ª ETAPA
<p>Temática: Pedagogias Participativas como estratégia de inclusão na Educação Infantil</p>
<p>Tema: Contribuições das Pedagogias Participativas para o público da educação especial na Educação Infantil</p>
<p>Objeto de estudo: Elementos das pedagogias participativas que favorecem o processo de inclusão de crianças da Educação Especial na Educação Infantil.</p>
<p>Sujeitos da pesquisa: Professoras de um CEMEI em Contagem/MG</p>
<p>Contexto da pesquisa: Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado no município de Contagem/MG que atende crianças de 2 e 3 anos e adota práticas inspiradas nas pedagogias participativas.</p>
<p>Temporalidade da pesquisa: 1996 a 2024.</p>
<p>Possíveis eixos temáticos/categorias:</p> <p>Categoria A – Documentação pedagógica</p> <p>Categoria B – Formação de professores</p> <p>Categoria C – Participação e protagonismo infantil</p> <p>Categoria D – Parceria com família e outros profissionais</p>

<p>Categoria E – Olhar e escuta atenta</p>
<p>Descritores e/ou palavras-chave: educação infantil; educação especial/crianças com deficiência; pedagogias participativas e termos sinônimos.</p>
<p>Pergunta da revisão: <i>Quais elementos das pedagogias participativas contribuem para o processo de inclusão de crianças do público da educação especial na Educação Infantil?</i></p>
<p>2ª ETAPA</p>
<p>Estratégias de busca: A amostragem para a seleção foi determinada por meio dos seguintes critérios de inclusão e exclusão:</p> <p>Critérios de inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Período: 1996 a 2024. ▪ Idioma: Português. ▪ Etapa: Educação Infantil. ▪ Área de concentração: Educação. ▪ Foco: Apenas trabalhos que abordem sobre a educação infantil na perspectiva da educação especial e trazem relação com as pedagogias participativas. ▪ Tipos de documentos: artigos, dissertações e teses. <p>Critérios de exclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Duplicidade de pesquisas. ▪ Não abordar o tema central do estudo. ▪ Não apresentar relevância para o corpo da pesquisa. ▪ Não estar publicado no idioma da Língua portuguesa. ▪ Não oferecer acesso livre ao texto completo. ▪ Ter sido publicado fora do período de 1996 a 2024. ▪ Pertencer a áreas de conhecimento distintas da Educação. ▪ Tratar de etapas da educação básica que não sejam a Educação Infantil.
<p>1. “educação infantil” AND “educação especial” AND “pedagogias participativas”</p>

2. “educação especial” OR “crianças com deficiência” AND “pedagogias participativas”
3. “educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “abordagem Reggio emilia” AND “educação especial”
4. “educação infantil” OR “ensino infantil” AND “educação especial” AND “inclusiva” AND “pedagogias participativas”
5. “pedagogias participativas” AND “educação especial”
6. “educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “pedagogia participativa” AND “abordagem”
7. “educação infantil” OR infância AND “educação especial” OR “crianças com deficiência” AND “documentação pedagógica”
8. “educação infantil” AND “pedagogias participativas” OR “documentação pedagógica”
9. “documentação pedagógica”.
10. "Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "infância"
11. "Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "educação especial" OR "crianças com deficiência" AND "educação infantil"
12. "Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" AND "educação especial" AND "educação infantil"
13. "Pedagogias participativas" OR "pedagogias em participação" OR "Pedagogia participativa" OR "documentação pedagógica" OR "abordagem participativa" AND "educação infantil" AND "educação especial"
14. “educação infantil” AND “abordagem Reggio Emilia”
15. “abordagem Reggio Emilia” AND “educação especial”
16. “abordagem Reggio Emilia” AND “crianças com necessidades especiais”

Bases de dados:

- Portal de Periódicos da Capes (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: (https://bdtd.ibict.br/vufind/)
3ª ETAPA
<p>Identificar estudos pré-selecionados e selecionados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar dos estudos pré-selecionados (retornados) com o auxílio de gerenciadores de referências – Mendeley e EndNote. 2. Remoção de estudos duplicados. 3. Seleção dos estudos a partir da leitura de resumos, palavras-chave e títulos.
4ª ETAPA
<p>4ª etapa: Categorizar os estudos selecionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar uma biblioteca individual com os estudos selecionados para compor a revisão; ➤ Elaborar instrumento de extração de dados (quadro do word ou planilha do Excel); ➤ Categorizar os estudos selecionados por eixos temáticos; ➤ Analisar criticamente os trabalhos incluídos na revisão.
5ª ETAPA
<p>Analisar e interpretar os resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir os resultados.
6ª ETAPA
<p>Apresentar a revisão síntese do conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrever detalhadamente a revisão (produção do capítulo de revisão, com descrição detalhada da metodologia e apresentação da síntese do conhecimento, isto é, a síntese das publicações analisadas); - Apresentar propostas para estudos futuros (possíveis lacunas de pesquisa identificadas).

Fonte: Adaptado do **Protocolo de Revisão Integrativa** proposto por Alvarenga *et al.* (2024).

Anexo 2 – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Jáima Pinheiro de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79666124.6.0000.5149

Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.908.062

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação. A pesquisa discute sobre Educação Especial na Educação Infantil. O estudo defende que as pedagogias participativas contribuem para o processo de inclusão das crianças da educação especial na Educação Infantil. Tem como objetivo principal identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o processo de inclusão das crianças do público-alvo da educação especial na Educação Infantil. A pesquisa acontecerá em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) do município de Contagem-MG. Para o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, observações no contexto das práticas escolares e análise documental.

As entrevistas serão gravadas. Em relação à observação, tem como objetivo verificar como ocorre a participação das crianças do público-alvo da educação especial nas propostas de experiências e vivências educativas no cotidiano do Cemei e será utilizado diário de campo. Os documentos a serem analisados são o Projeto Político Pedagógico da instituição e as pastas com os documentos das crianças que ficam arquivados na secretaria escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo principal: Identificar elementos das pedagogias participativas que contribuem para o

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF:MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.908.062

processo de inclusão das crianças do público-alvo da educação especial na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) do município de Contagem-MG. Objetivo Secundário:

- a) Verificar como se dá o processo de acolhimento das crianças e aspectos da prática que auxiliam no decorrer da primeira etapa da Educação Infantil em um Cemei da rede municipal de Contagem-MG;
- b) Verificar como ocorre a participação das crianças do público-alvo da educação especial nas propostas de experiências e vivências educativas no cotidiano do Cemei;
- c) Compreender como os processos de formação continuada, planejamento, organização dos espaços e tempos, colaboram para a prática pedagógica neste contexto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Em relação aos riscos, as pesquisadoras destacam que *no caso deste estudo, consideramos que no momento das entrevistas é possível que o entrevistado se sinta constrangido/o em relação à exposição de alguma dificuldade de sua parte, incluindo aspectos da própria temática. Caso isso aconteça, nós explicaremos os benefícios que as discussões realizadas nesse momento podem trazer para todos os envolvidos e para outras pessoas também. Em relação aos benefícios, destacam que *os benefícios estão relacionados, principalmente, às mudanças que podem ocorrer na sua prática, enquanto professora/r, com a finalidade de contribuir para o alargamento da compreensão no que se refere ao processo de inclusão das crianças do público-alvo da educação especial no contexto da Educação Infantil.**

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com a parecerista do projeto *a metodologia do projeto de pesquisa apresentada é notável por sua clareza, refletindo um bom nível de elaboração. Há coerência na opção pelo uso de ferramentas inerentes à pesquisa de natureza qualitativa e entrevista semiestruturada. A boa metodologia prevista, inspira confiança na condução do estudo, fornecendo uma base sólida para a coleta de dados e a análise subsequente.*

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentado os seguintes termos:

- Projeto completo;
- Parecer do projeto aprovado;
- Folha de rosto devidamente assinado;

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF:MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.908.062

- Carta de anuência da instituição em que a pesquisa acontecerá assinada pela diretora escolar;
 - Roteiro de entrevista com as professoras;
 - TCLE para os professores participantes;
 - TCLE para os responsáveis das crianças;
 - Cronograma disponibilizado na plataforma está adequado ao tempo de tramitação do projeto no CEP;
- Considera-se que os TCLE precisam ser adequados em relação aos aspectos citados no espaço destinado à explicitação de pendências deste parecer.

Recomendações:

Esclarecer que os participantes têm direito a indenização caso existam danos.

Incluir no TCLE que o contato do CEP é apenas para questões éticas.

Incluir o contato das duas pesquisadoras no TCLE.

Acrescentar no TCLE para os responsáveis os espaços e práticas que acontecerão as observações, no contexto escolar.

Retirar do TCLE solicitação para uso de imagens, pois não consta no projeto essa forma de coleta de dados.

Detalhar riscos e formas de amenizar os riscos durante a observação em sala de aula.

Descrever mais detalhadamente os riscos e benefícios, em relação a observação em sala de aula do trabalho dos professores com as crianças.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

N/A

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF:MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.908.062

Considerações Finais a critério do CEP: Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2292960.pdf	04/05/2024 10:06:00		Aceito
Parecer Anterior	PARECER JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA.pdf Folha de Rosto - Jv.pdf ROTEIRO DE ENTREVISTA.pdf	29/04/2024 18:53:43	JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA	Aceito
Folha de Rosto Outros		29/04/2024 16:04:47	Jáima Pinheiro de Oliveira	Aceito
		15/04/2024 15:31:35	JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA	Aceito
Outros	CARTA ANUENCIA AUTORIZAÇÃO PESQUISA.pdf TCLE Professores.pdf	10/03/2024 18:14:24	JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência		10/03/2024 18:06:10	JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA JURCILAINE DOMINGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE Família.pdf	10/03/2024 18:06:01	CALDEIRA JURCILAINE DOMINGUES CALDEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoJurcilaineDominguesCaldeira.pdf	10/03/2024 18:03:45		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.908.062

Não

BELO HORIZONTE, 25 de Junho de 2024

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF:MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br