

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dayane Bollis Rabelo
Andressa Caetano Mafezoni

Resumo

Este artigo objetiva discutir a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, tendo por base a formação continuada de professores em um município da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), no estado do Espírito Santo. Apóia-se na perspectiva histórico-cultural e na abordagem qualitativa, com dados produzidos por meio de um estudo de caso, a partir de documentos oficiais do município, entrevistas semiestruturadas e observação participante durante as formações. Os resultados mostram que ainda existem desafios para a inclusão, tais como: a formação continuada articulada com todos os profissionais do contexto escolar e a compreensão da operacionalização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos Centros Municipais de Educação Infantil. Contudo, o presente estudo ressalta a importância das formações continuadas de modo que também viabilizem uma prática pedagógica inclusiva que possibilite o desenvolvimento integral de crianças com deficiência intelectual e TEA na educação infantil.

Palavras-chave: formação continuada de professores; educação infantil; educação especial e inclusiva.

ANALYSIS OF CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AND INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY EDUCATION

Abstract

This article aims to discuss the school inclusion of children with intellectual disabilities and Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education, based on the continued training of teachers in a municipality in the Metropolitan Region of Greater Vitória (RMGV), in the state of Espírito Santo. It is based on a historical-cultural perspective and a qualitative approach, with data produced through a case study, from official municipal documents, semi-structured interviews and participant observation during training. The results show that challenges to inclusion still remain such as: continuing education coordinated with all professionals within the school context, and the understanding of the implementation of special education from the perspective of inclusive education in Municipal Early Childhood Education Centers. The results show that there are still challenges for effective inclusion, especially with regard to continued training coordinated with all professionals in the school context and understanding the specificity of this teaching modality. However, the present study highlights the importance of continued training to enable an inclusive pedagogical practice that enables the integral development of children with intellectual disabilities and ASD in early childhood education.

Keywords: continuing teacher training; child education; special and inclusive education.

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE E INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación infantil, a partir de la formación continua de docentes de un municipio de la Región Metropolitana de la Gran Vitória (RMGV), en el estado de Espírito Santo. Se basa en una perspectiva histórico-cultural y un enfoque cualitativo, con datos producidos a través de un estudio de caso, a partir de documentos oficiales municipales, entrevistas semiestructuradas y observación participante durante las capacitaciones. Los resultados muestran que aún existen desafíos para una inclusión efectiva, especialmente en lo que respecta la formación continua articulada con todos los profesionales del contexto escolar y la comprensión de la implementación de la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva en los Centros Municipales de Educación Infantil. Sin embargo, el presente estudio destaca la importancia de la formación continua para posibilitar una práctica pedagógica inclusiva que posibilite el desarrollo integral de niños con discapacidad intelectual y TEA en educación infantil.

Palabras clave: formación continua docente; educación infantil; educación especial e inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação da infância vem passando por diferentes momentos históricos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, com mudanças nas políticas públicas e nas concepções de criança e infância. Essas mudanças, como aponta Kuhlmann Junior (2015) contribuíram para a construção de novos olhares sobre a criança, suas singularidades e seu processo de escolarização em espaços coletivos. Atualmente, as crianças foram reconhecidas legalmente como cidadãos de direito e, nesse contexto, políticas foram delineadas no intuito de garantir seus direitos e proteção.

É fundamental que tais políticas públicas sejam capazes de assegurar, além da universalização das matrículas, um ensino de qualidade comprometido com o desenvolvimento da criança, em uma perspectiva de emancipação humana. No caso da educação infantil, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996), a tensão entre a função assistencial (creches) e a educacional (pré-escola) foi transposta. Nessas legislações a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, que é um direito da criança de 0 a 6 anos de idade, além de que a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009a) determina que o Estado ofereça o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade, prevendo a universalização do atendimento.

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro, no âmbito de orientações internacionais, em conformidade com os campos social, político e econômico, se propôs a construir e efetivar uma política de educação inclusiva, na medida em que, a partir da década de 1990, o tema do direito à educação ganha abrangência quando um conjunto de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passa a compor o discurso internacional de uma “educação para todos” (Nozu; Icasatti; Bruno, 2018). Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial brasileira passa a constituir a proposta pedagógica da escola definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 14).

Nesse sentido, não é menos importante destacar que, a partir da década de 1990, com o movimento de universalização do ensino, a formação inicial de professores nos cursos de

pedagogia e demais licenciaturas, tem sido orientada para o trabalho com a diversidade e a diferença na escola, que também tem sido orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019). A formação continuada de professores tem se reposicionado nesse cenário, levando em consideração os contextos educacionais, ações e práticas mais inclusivas que contemplem o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes com deficiências.

A literatura da área aponta que, mesmo em meio a muitos avanços em relação à formação continuada de professores e demais profissionais da educação para uma perspectiva de educação inclusiva, a escolarização e inclusão de estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem se mostrado como um desafio no âmbito educacional, tanto no que se refere à efetivação de políticas públicas educacionais, quanto na formação inicial e continuada de professores (Mafezoni; Pletsch, 2019; Ferrari de Melo; Mafezoni, 2021; Mafezoni; Simon, 2020; Buss, 2021; Oliveira, 2022; Medeiros, 2023; Mafezoni; Dambrozio; Pinaud, 2023). Entendemos que esse desafio também pode ser traduzido pelas dúvidas e questionamentos que perpassam as práticas pedagógicas dos professores na educação infantil em relação ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e TEA.

Tais dúvidas refletem em como oportunizar uma educação inclusiva para crianças com deficiência intelectual e TEA, visto a necessidade em ampliar o contexto da formação continuada para todos os profissionais da escola, ressaltando a importância de todos estabelecerem um diálogo contínuo sobre a educação especial.

Diante desse movimento, entendemos que é necessária a construção de espaços formativos com diálogos e reflexões, de modo que contribuam com as ressignificações das práticas pedagógicas estabelecidas, proporcionando o desenvolvimento e aprendizado de estudantes com deficiência intelectual e TEA no contexto da escola regular. Acreditamos que a formação continuada seja uma possibilidade para oportunizar aos docentes, refletirem coletivamente sobre a importância de buscar conhecimentos acadêmicos, teóricos e práticos, por meio de formação continuada na medida em que leve o professor a refletir também sobre sua responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos e a repensar sua prática por meio de “[...] cooperação, diálogo, reflexão, compartilhamento de saberes e experiências” (Buss, 2021, p. 34). Dessa maneira, as formações continuadas necessitam estimular uma perspectiva crítico-reflexiva e uma consciência coletiva que “[...] promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1995, p. 16).

Por meio dessa configuração, o presente texto se vincula a uma pesquisa maior, que busca compreender, dentre outros aspectos, a formação continuada de professores para a perspectiva de educação inclusiva de estudantes com deficiência intelectual e TEA. Partimos da premissa de que a formação continuada é um dos pilares para a concretização do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, ou seja, “[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2008).

Dessa maneira, levantamos as seguintes questões: Quais os desafios enfrentados por professores da educação infantil no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Como os professores da educação infantil têm compreendido e vivenciado o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual e TEA em suas práticas pedagógicas? De que maneira a formação continuada pode contribuir para a

ressignificação dessas práticas, fortalecendo a inclusão escolar no cotidiano das instituições de educação infantil?

Nesse sentido, o objetivo deste texto é discutir a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e TEA na educação infantil, tendo por base a formação continuada de professores em um município da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), no estado do Espírito Santo. Para o desenvolvimento das discussões, trazemos, nas seções que seguem, o aporte teórico, a metodologia que conduziu a produção dos dados, os resultados/análises, seguidamente, das considerações finais e das referências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como base teórica e com a necessidade de considerar a escola como um espaço de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, nos baseamos na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky, visto que este teórico considera o ser humano como um sujeito possuidor de história e parte de um processo social, inserido em uma cultura determinada, com suas ferramentas, inventadas e melhoradas no curso da história social. Por meio dessa premissa, também trouxemos um diálogo com as discussões de António Nóvoa por acreditar que as discussões desses dois autores, se complementam e nos possibilitam discutir a formação continuada como espaço privilegiado para a troca dos diversos saberes, para reflexões sobre os mesmos e para a constituição de relações colaborativas marcadas por aprendizagens coletivas. Nesse sentido, os esses autores salientam que a relação entre pares é primordial no desenvolvimento pessoal e profissional, em que é essencial a cooperação e o envolvimento do coletivo.

A dimensão histórico-cultural da vida em sociedade é um pressuposto básico da obra de Vygotsky. O homem se constitui nas relações sociais, é um ser ativo que transforma o contexto em que vive e é transformado por esse contexto. Somos seres biológicos e sociais, e é por meio da sociabilidade que dominamos o ambiente físico e nos humanizamos. O desenvolvimento cultural do ser humano ocorre de acordo com o contexto social, com o trabalho e as relações dialógicas estabelecidas com outros homens, numa dada cultura. O outro e a linguagem medeiam a relação da criança com o meio físico e social. Nesse processo a criança se apropria da cultura em que está inserida e se constitui como membro dessa cultura. Em outras palavras, o desenvolvimento ocorre nas relações com o outro e com o meio, nas trocas de experiências.

A escola, de acordo com essa perspectiva, ocupa um lugar de transformação social e reconhece os alunos como sujeitos que produzem e participam da cultura. Assim, é importante que os profissionais da educação conheçam o aprendizado das crianças com deficiência intelectual e TEA com intuito de contribuir com o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Nesse entendimento, produzir novos modos de pensar e planejar requer que os profissionais estejam sempre em estudos e discussões que levem o tema em consideração, além de um trabalho colaborativo. Para tanto, formações continuadas, quando pensadas em possibilitar que esse profissional seja um mediador do processo de aprendizagem, viabilizam práticas inclusivas e equitativas.

Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente (Nóvoa, 2022), e para que, assim, a formação possa estar ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, bem como com a pesquisa e a ação pública. Para o

autor (Nóvoa, 2022, p. 14), é necessária uma nova configuração do ambiente formativo que implica “[...] o reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores internos e externos à comunidade acadêmica”, ressaltando a importância do diálogo entre a comunidade escolar e as universidades.

Nesse sentido, ao considerar que as crianças produzem e participam da cultura, é fundamental que as formações estejam conectadas às experiências concretas vividas pelos professores em seus contextos educacionais. As escolas são espaços marcados por especificidades sociais, históricas e culturais que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as questões vividas no dia a dia escolar. Assim, para que as formações sejam efetivamente transformadoras, é preciso que dialoguem com os contextos locais e socioculturais promovendo aprendizagens significativas, reflexões críticas, condições de trabalho e a construção de práticas pedagógicas inclusivas que considerem a singularidade de cada sujeito envolvido no processo educativo.

Diante do exposto, acreditamos que a base teórica escolhida nos auxilia a pensar as propostas de formação continuada para professores da educação infantil ofertadas pela prefeitura municipal de Vitória em articulação com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois concordamos com Nóvoa (2022, p. 11) quando diz que “[...] é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

De acordo com Michel (2009), para que uma investigação seja científica precisa estar ancorada em critérios rígidos de coerência, consistência de análise, originalidade e objetividade, na medida em que busca entender a complexidade das coisas para entendê-las em seus princípios e funcionamentos. Assim, é uma busca de conhecimento que nunca se esgota, e a busca por esse conhecimento surge a partir de questões não respondidas. Para tanto, atendendo a pesquisa maior, desenvolvemos um estudo de caso.

Nessa perspectiva, Michel (2009, 33) aponta que o estudo de caso é um estudo da particularidade e da complexidade da investigação, que leva a entender o caso dentro de sua singularidade, havendo a necessidade “[...] de interpretação dos fenômenos a partir do contexto, do tempo e dos fatos, o que coloca a necessidade de utilização de diferentes fontes de informação, como a observação, a entrevista e a análise de documentos”. Por meio desse entendimento, desenvolvemos a pesquisa ao longo do ano letivo de 2023, com aprovação do parecer nº. 6.424.515 do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo. Utilizamos como procedimentos de produção de dados, entrevistas semiestruturadas com gravações de voz e observação participante. Os registros em diários de campo durante os processos formativos¹ para professores regentes do grupo 5 (com crianças de 4 a 5 anos de idade), professores de educação especial (deficiência intelectual e TEA) e para pedagogos.

As formações continuadas e as reuniões de trabalho ofertadas aos profissionais citados, são viabilizadas por duas equipes distintas: a Coordenação de Educação Infantil (CEI), que oferta a formação aos professores do grupo 5 e aos pedagogos; e a Coordenação de Educação Especial

¹ Chamamos de processos formativos as formações continuadas em serviço e as reuniões de trabalho ofertadas pela secretaria de educação do município de Vitória.

(CEE), que oferta a formação aos professores da educação especial, ambas amparadas pela Gerência de Formação, ou seja, as coordenações contam com a parceria da Gerência de Formação para produzir, organizar e sistematizar as formações ofertadas. Apesar de serem coordenações distintas, elas dialogam entre si para que as formações contemplem as temáticas referentes à educação infantil e à educação especial e tenham a participação de ambas coordenações.

Acompanhamos as formações e reuniões de trabalho ao longo do ano de 2023, realizando gravações de voz e registro em diário de campo. Ao total, participamos de dez momentos, entre formações continuadas e reuniões de trabalho que tinham em torno de 4h de duração cada uma. Todos os nomes utilizados nas falas para discussão, são fictícios.

Realizamos 20 entrevistas com os seguintes profissionais: professor de educação básica - grupo 5, professor de educação especial - deficiência intelectual e TEA e pedagogos da educação infantil, lotados em escolas de diferentes bairros do município de Vitória de maneira a possibilitar a compreensão dos diferentes contextos, geográficos e econômicos, além de gestores/formadores da educação infantil/educação especial.

Em relação à análise de documentos formais que norteiam as formações de professores de educação infantil do município, ampliamos as informações e o entendimento sobre esses momentos formativos e destacamos sua importância para análise e interpretação dos dados. Utilizamos a Política de formação continuada para profissionais de educação da rede de ensino (SEME, 2018b), a Política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva (SEME, 2018c), Documento orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino (SEME, 2018a) e as Diretrizes pedagógicas para o ano letivo de 2023 (SEME, 2023).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR

Nesse momento teceremos um diálogo sobre os desafios e as possibilidades que encontramos no contexto das formações e das reuniões de trabalho, tendo em vista as possibilidades de inclusão das crianças com deficiência intelectual e TEA. Convidamos os professores de grupo 5, pedagogos, professores de educação especial e assessores da Secretaria Municipal de Educação a refletir sobre as formações ofertadas, tendo em vista as práticas pedagógicas, por meio das entrevistas semiestruturadas. Com esse entendimento, concordamos com Nóvoa (1995) quando argumenta que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, estimulando uma perspectiva crítico-reflexiva, além de fornecer meios para que os professores tenham um pensamento autônomo.

Dessa maneira, apresentamos as reflexões sobre os desafios encontrados pelos participantes da pesquisa para desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, como a pouca qualificação profissional e compreensão sobre a educação especial e suas especificidades e, posteriormente, como tais profissionais compreendem as formações ofertadas, tendo em vista as possibilidades de inclusão das crianças com deficiência intelectual e TEA. Assim, os profissionais expuseram desafios como:

Lidar com profissionais que não têm formação o suficiente para atendimento dessas crianças. Tanto profissionais regentes de turma, quanto aqueles que chegam para atuar diretamente com a educação especial. Principalmente esses profissionais que vêm como assistentes. Teoricamente, eles viriam só para higienizar, mas eles acabam passando uma boa parte do tempo tendo que

participar de todo o processo, junto com professores e sem formação. E falta desse pessoal também. Profissional, sem qualificação é ruim e sem profissional é pior ainda (Paula², pedagoga).

Paula nos faz refletir, em primeiro lugar, sobre as dimensões do cuidar e educar na educação infantil, que são indissociáveis, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b), e precisam ser compreendidas por todos os profissionais que estão na escola. Outro ponto importante é a formação continuada que precisa ser ampliada de modo que todos tenham a possibilidade de reflexão sobre o cuidado e a escolarização da criança com deficiência. Nesse mesmo sentido, porém reforçando a importância do comprometimento dos profissionais, Flora diz que,

Falta formação para eles (todos profissionais) e também falta mais interesse dessas pessoas em querer aprender alguma coisa para estar lidando com a criança. Porque às vezes, a gente faz formação, eu dou até formação à noite na escola, a escola disponibilizou uma formação com esse tema. Só que o profissional às vezes fala, ah, não vou fazer. Por mais que tenha formação, o profissional às vezes não quer se qualificar, não quer aprender. Então, essas coisas, sim, prejudicam muito o aprendizado do estudante na educação especial (Professora da educação especial).

Solange reforça que um dos desafios das formações continuadas é contemplar todos os grupos de profissionais da escola, reflete que essa formação também é de responsabilidade da própria escola e diz que,

Nas formações, é preciso pensar nesse grupo (regente) e contemplar lá na proposta, no plano de trabalho da escola como um todo, entendeu? Desde o professor, a todas as pessoas que de alguma forma vão lidar com aquela criança, para que a escola seja realmente inclusiva e de que o aluno é da escola e não só daquele professor da educação especial (Professora regente do grupo 5).

Compreendemos o processo formativo como um dos espaços mais importantes para promover uma realidade partilhada (Nóvoa, 2022). Assim, observamos que além da importância das formações coletivas ofertadas, há necessidade de envolvimento individual, que pode acontecer por meio de estudos, planejamento, reuniões, além das formações oferecidas e outras que podem ser ofertadas nas unidades de ensino, conforme as realidades e necessidades de diálogo coletivo.

Outra fala que se repetiu em muitos diálogos foi sobre o desafio de todos os profissionais compreenderem a criança público da educação especial como pertencente ao contexto escolar e que necessita participar de todos os momentos, visto que sua educação é assegurada pelas legislações vigentes.

Eu acho que o maior desafio às vezes é o professor entender, né, que ele precisa ter um olhar diferenciado para essa criança e também para todas as outras crianças. Eu acho que esse é o ponto principal e principalmente quando a criança tem alguma dificuldade dentro da sala, quando ela tem uma crise, então o professor precisa ter um olhar diferenciado e entender que ela é criança. Eu acho que esse é um dos principais desafios (Joana, pedagoga).

² Os nomes apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

A fala da pedagoga Joana é reforçada por Keila, professora da educação especial, que diz que “[...] o maior desafio para mim é o adulto, não é a criança. É eles compreenderem que eles têm o potencial e que é preciso incluir eles em tudo”. Na mesma direção, a professora Patrícia, aponta que

Meu principal desafio ao iniciar o trabalho com criança com deficiência intelectual foi o professor regente entender que eu estava ali para colaborar com a prática dele, muitos não entendem tem a mente fechada, achando que eu estou em sala de aula para observar e vigiar como que ele dar aula, então esse foi o maior desafio e depois vem aceitação da criança que eu tive que conquistá-la e não chegar impondo algo, a criança tem que se sentir acolhida e confiar em mim só assim eu vou conseguir desenvolver meu trabalho e assim poder contribuir para aprendizagem dessa criança futuramente (Patrícia, professora da educação especial).

Nas discussões apresentadas compreendemos que um dos desafios para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas inclusivas, é a qualificação e formação de todos os profissionais envolvidos na escolarização de crianças com deficiência intelectual e TEA, assim como propõe Buss (2021). Outro ponto de destaque é a compreensão da transversalidade da modalidade de educação especial, bem como da importância de um trabalho colaborativo, entendendo essa criança como parte de todos os contextos escolares e de responsabilidade de todos, considerando a indissociabilidade do educar e cuidar na educação infantil, de modo que a criança seja acolhida em suas especificidades, sendo levada a ser protagonista de seu processo de aprendizado ao passo que se desenvolva integralmente.

Reforçamos a necessidade de que os profissionais entendam a criança como parte do contexto e que precisa ser acolhida em todos os espaços, assim, destaca-se o papel do professor como mediador e que, de acordo com Vygotsky (1998), a partir dessa mediação e das interações entre os pares é que acontecerá a aprendizagem e o desenvolvimento, ressaltando que todo o conhecimento é conhecimento compartilhado. Sendo assim, é necessário refletir sobre as formações continuadas quando tratamos a inclusão de alunos com deficiência intelectual e TEA, de modo a compreender as implicações das relações humanas no que se refere à concepção de mediação e que a apropriação de significados ocorre por aprendizagem mediada.

Sobre ampliar as formações para todos da escola, também é uma questão fundamental para a SEME, como aponta a fala de Sara,

Sempre foi dialogado muito sobre esse desejo de trazer as formações para as áreas, para os outros professores que não fossem da educação especial. A gente sempre fez um movimento de diálogo. Sempre que uma escola solicitava, a gente ia fazer a formação *in loco* para potencializar o trabalho. A partir de 2022, a gente começou com uma... retomar essa discussão para poder inserir (todos) os professores dentro desse contexto formativo voltado pra educação especial. Agora, no ano de 2023, inicialmente, a gente conseguiu inserir todas as professoras regentes, do grupo 1 ao grupo 6, com uma formação específica para elas, com a temática da educação especial (Sara, assessora pedagógica/CEE).

As formações continuadas, nesse caso que acontecem *in loco* nas unidades de ensino, além de trocas de experiências, possibilitam compreender as realidades e cotidianos, promovendo reflexões sobre a prática pedagógica. Assim, conforme Buss (2021, p. 57) “[...] as formas de aprender e ensinar se constituem colaborativamente, reproduzindo não somente as realidades da

sala de aula, mas de todos os espaços da escola, que por sua vez envolve todos os servidores que nela atuam”. Além disso, Nóvoa (1999) diz que a concepção de formação continuada acontece quando há uma reflexão crítica sobre os saberes, de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, não somente os professores.

Os entrevistados apontaram os desafios ainda a serem superados e alguns relataram o que poderia potencializar ainda mais as formações continuadas oferecidas pela SEME. Assim, acreditamos, conforme Nóvoa (2022, p. 71), na configuração de um novo espaço formativo que “[...] implica o reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores internos e externos à comunidade acadêmica”. Seguindo nessa direção, Keila diz que,

Eu acho que a teoria é mais tranquila para gente correr atrás. Agora, porque se você só tem teoria... Teoria é uma coisa, quando você tá lá com a criança, lá na sala de aula é outra, completamente diferente. Então, acho que mais relatos de experiência, trocas mesmo, acho que a gente aprende mais assim, porque quando alguém fala de outro aluno, você fala, o meu também faz isso, que legal, ela teve essa atitude, deu certo, vamos tentar, acho que essa troca de experiência faz diferença, muita diferença, agrega bastante (Keila, Professora da educação especial).

Pelo relato apresentado pela professora da educação especial, podemos observar que há uma necessidade de articulação entre a teoria e a prática, apontando para as discussões de Nóvoa (1995), quando argumenta que é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1995, p. 17-18). Vygotsky (1998, 2000, 2007) destaca a importância de compreender que a constituição do sujeito e, nesse caso, das crianças com deficiência intelectual e TEA, que ocorre socialmente, bem como suas funções psicológicas superiores, ressaltando a necessidade de conhecer suas especificidades nesse universo histórico-cultural, além das possibilidades do seu desenvolvimento por meio de mediações nas relações dialógicas, entendendo que esse sujeito transforma e é transformado pela cultura ao qual está inserido.

Segundo os profissionais, há a necessidade de mais momentos de trocas de experiências, como exposto na fala da professora Sueli

Eu gosto muito de ter um colega que traz um olhar diferente, de uma criação, para você que não tem aquela ideia. Então, se você não tem aquela ideia e o outro colega tem, aí você aprende ali com ele, né? Eu acho que é de grande importância. (Sueli, professora de educação especial).

Destacamos que o município possui uma política de formação para professores e dentre eles, os que atuam com as crianças da educação especial, especificamente de deficiência intelectual, sob a coordenação da educação especial em parceria com a GFDE. A secretaria de educação reconhece que alguns desafios ainda necessitam ser superados, como a participação de todos os profissionais de educação e a abordagem de temas que possam levar os profissionais a refletirem suas práticas.

Seguindo na mesma direção, Erica diz que

[...] muitas vezes, a minha percepção é que a gente fala muito, teoricamente, mas tem poucos exemplos. Olha, vamos fazer assim, que nesse caso, desse modo

daria certo. Sugestões mesmo de como fazer resultados práticos, o que está dando resultado, quais escolas que estão dando resultado com essa nova forma de lidar (Erica, professora regente do grupo 5).

Solange aponta a necessidade de estar junto com a professora da educação especial para pensar nas possibilidades de trabalho e diz que

[...] em algum momento é preciso que isso aconteça junto, de que isso seja um diálogo, uma conversa, uma proposta diferenciada da vivência da educação especial com o professor regente, para que assim me possibilite esses momentos formativos juntos, entendeu? (Solange, professora regente do grupo 5).

Assim como aponta Nóvoa, (1995, p. 17) acreditamos que “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Cabe ressaltar que a partir do ano de 2022 os professores passaram de cinco a nove horários de planejamento semanal, sendo cinco deles em um único dia predeterminado pela SEME, que além de ser destinado para o planejamento, também é reservado para formações continuadas. Os horários de planejamento na escola são definidos pela equipe pedagógica, podendo ser articulados momentos de diálogo entre os professores regentes com os da educação especial. Além disso, os professores da educação especial participaram de momentos formativos ofertados pela CEI com os professores regentes da educação infantil. Ainda assim, destaca-se a necessidade de articulação nas formações para que todos dos Cmei possam ter acesso a esses momentos no que tange à importância do diálogo emergente da educação especial. Para tanto, alguns movimentos têm sido realizados a fim de articular a participação de profissionais em formação de diferentes equipes (educação especial e infantil), com o intuito de ampliar a discussão sobre a temática da inclusão, sendo relevante como aponta a professora Patrícia,

Esse ano teve algumas formações para professor de educação especial com professor regente que por sinal deveria ter mais, eu acho que o grande desafio a ser superado é ter mais formações que envolva o professor regente, que traga a educação inclusiva como tema principal por que muitos professores ainda tem a mente engessada não entende o papel do professor de educação especial dentro de sala de aula, não aceita o aluno mais severo pois vai atrapalhar a aula dele, não me refiro só aos professores regente mais a todos pois a inclusão é direito de todos. (Patrícia, professora de educação especial).

Nesse contexto, acreditamos que a articulação entre os profissionais com diálogos para compartilhar as demandas do espaço escolar, possibilitam que todos desenvolvam um trabalho colaborativo e se sintam responsáveis pelo ensino e aprendizagem, considerando as especificidades de cada aluno, sendo fundamental que os espaços formativos possibilitem que aprofundem seus conhecimentos e acesso a novos conceitos, refletindo sobre o ensino e as práticas no contexto escolar. Assim, a formação possibilita aos servidores estreitar vínculos entre si ao compreenderem que juntos podem pensar e repensar, construir e reconstruir práticas educativas proporcionando aos alunos acesso e apropriação do conhecimento em suas escolas (Buss, 2021, p. 58). Sara, assessora pedagógica/CEE, aprofunda sobre essas articulações que têm sido realizadas entre as coordenações de educação especial e educação infantil:

Uma outra conquista, principalmente para a educação infantil, que eu vejo, é hoje as nossas professoras especializadas, professoras da educação especial, estarem

participando dos momentos formativos da educação infantil. Por quê? A gente sabe que o currículo da educação infantil é um currículo acessível, mas é um currículo também que traz muitas especificidades, muitas singularidades mesmo. E aí quando a gente fala de infância, desse olhar sobre os eixos e dissociados, que é o brincar, o interagir, o cuidar, tudo isso, eu professora da educação especial, eu preciso saber, porque a gente tem diretrizes, que vão estar diretamente ligadas a nossa prática enquanto professora da educação especial dentro da educação infantil. Então participar desses momentos formativos com as professoras regentes da educação infantil foi um ganho, que há muitos anos a gente vem tentando, mas a gente não tinha conseguido. Hoje nós conseguimos (Sara, assessora pedagógica/CEE).

Além de os professores regentes da educação infantil terem tido uma formação com a equipe da educação especial, o contrário também foi oportunizado: os professores da educação especial tiveram uma formação com os assessores pedagógicos da educação infantil, visto a necessidade de compreender questões específicas dessa etapa de ensino, que apresenta especificidades.

No Cmei, a gente percebeu que elas saberem as diretrizes curriculares da educação infantil, né, era algo muito importante. Então, em uma das nossas primeiras reuniões de trabalho, a gente trouxe os nossos colegas técnicos da educação infantil para tratar disso, para elas entenderem o que elas estão, aonde, o local que elas estão? (Sara, assessora pedagógica/CEE).

Ainda que, neste momento, não tenham sido ofertadas a todos os profissionais da escola formações sobre a educação especial, observamos durante as entrevistas e análises dos documentos apresentados, que essa questão é um ponto de reflexão e desafio da secretaria de educação, que faz tentativas de ampliação das formações e entende que os professores também são agentes formativos, além de garantir em calendário escolar dias específicos para formações em que as escolas possuem autonomia para escolher as temáticas de estudo, de acordo com as necessidades dos Cmei.

Pudemos conhecer, nas falas dos entrevistados, os desafios das formações continuadas, entretanto, nota-se, também, que os profissionais acreditam nesse processo formativo e anseiam por mais momentos para que sejam potencializadores de trocas de experiências e reflexões críticas de suas práticas.

Compreendemos, como mostra Vygotsky (1998, 2007), a importância do papel do professor na aprendizagem mediada, que ressalta a aprendizagem como atividade humana e destaca as relações colaborativas entre os indivíduos nos espaços escolares, nesse contexto, como possibilidade do desenvolvimento das potencialidades e da superação dos desafios. O professor tem um papel privilegiado, na medida em que no cotidiano escolar precisa refletir sobre as práticas, a fim de ponderar sobre possibilidades de inclusão aos alunos com deficiência intelectual e TEA e promover aprendizagens significativas e contextualizadas, de acordo com suas especificidades, com foco no seu desenvolvimento.

Acreditamos em uma formação de professores potente, capaz de contribuir para o processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual e TEA na educação infantil, garantindo o desenvolvimento integral da criança, sua participação na cultura e seu modo de ser/estar no contexto da escola comum. Pois, entendemos que a formação de professores tem se constituído, nos últimos anos, numa área de intervenção e de investigação importante. “De certa forma, tornou-

se uma evidência que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança” (Rodrigues, 2017, p. 34-35).

Dessa maneira, diante das discussões apresentadas, torna-se imprescindível refletir sobre o modo como as formações continuadas tem sido concebidas, implementadas e vivenciadas pelos profissionais da educação infantil. A discussão evidencia que, embora haja iniciativas importantes, promovidas pela secretaria municipal de educação, persistem os desafios relacionados a articulação entre teoria e prática, ao alcance de todos os profissionais da escola e à compreensão da educação especial enquanto modalidade transversal. Isso nos leva a refletir sobre como as formações continuadas têm de fato provocado transformações nas práticas pedagógicas, porque em muitos casos, elas não têm surtido os efeitos esperados, a forma como estão organizadas, as condições de trabalho e, suporte aos professores. Dessa maneira, essas pontuações devem nos conduzir, não somente a reflexões, mas ao aprofundamento de dados, contribuindo para uma construção de formações que estejam ancoradas em demandas reais da escola, nas condições legais para a efetivação da educação inclusiva e nas possibilidades de transformação das práticas.

DIÁLOGOS “FINAIS”

Dialogar sobre a importância das formações continuadas para professores é relevante para pensar em práticas pedagógicas inclusivas e significativas, sobretudo para crianças com deficiência intelectual e TEA na educação infantil, uma vez que neste espaço destaca-se a importância do brincar, cuidar, interagir e educar como indissociáveis, tendo os profissionais como mediadores do processo educacional. Pois, como aponta Vygotsky (1998, 2000, 2007), os indivíduos se desenvolvem com as mediações estabelecidas nas relações com o outro em que se constituem socialmente, estabelecendo relações entre aprendizado e desenvolvimento.

Sendo assim, *qualificar* o trabalho pedagógico desses profissionais é estar em busca de uma educação pública de qualidade, os reconhecendo como sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos de ensino e aprendizagem. Reafirmamos, a partir da teoria histórico-cultural apresentada por Vygotsky, e com as contribuições de Antônio Nóvoa, a importância de profissionais que são mediadores, que precisam estar em constante aprofundamento de seus conhecimentos e reflexão crítica, tendo o professor, como aponta Vygotsky (1998, 2007), um papel fundamental na aprendizagem mediada a qual, por sua vez, é tida como atividade humana e que, no contexto dos espaços escolares, destaca-se nas relações colaborativas e nas possibilidades de desenvolvimento.

É certo, conforme apresentado no texto, que as trocas de experiências e saberes contribuem para refletir sobre as práticas e as mediações com as crianças, entendendo que os espaços formativos, sejam os da escola ou os fornecidos pela SEME, se tornam potências nas ações educativas. Os professores se sentem motivados nos diálogos e reflexões e, nesse contexto, os trabalhos colaborativos ganham força e importância nas ações com as crianças com deficiência intelectual e TEA na educação infantil.

Por parte dos profissionais entrevistados, notamos o interesse pelo tema e a busca pelo conhecimento que agregue em sua prática ações inclusivas e reflexivas. Além de ressaltar a necessidade de mais diálogo sobre o tema que alcance todos os profissionais que estarão trabalhando em colaboração com as crianças com deficiência intelectual e TEA na educação infantil.

Constatamos que esforços têm sido feitos, visando à formação de professores da educação infantil e da educação especial na perspectiva inclusiva, que possibilite aos profissionais reflexões teóricas e práticas, produção de novos saberes e compartilhamento de experiências, de modo a garantir que as crianças com deficiência intelectual e TEA sejam reconhecidos em suas singularidades e lhes possibilitem a constituição como sujeitos, a participação na cultura e o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 24 jun. 2023.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº. 59*, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Brasília: Presidência da República, 11 nov. 2009a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 24 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 20 dez. 2019. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...]. Brasília: MEC, 1º jul. 2015. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 30 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 18 dez. 2009b. Disponível em https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 30 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 30 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 07 jan. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 30 abr. 2023.
- BUSS, Joziane Jaske. *Formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar*. 223 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/02_produto_educacional_30_joziane.pdf. Acesso em 10 abr. 2023.

BUSS, Joziane Jaske; CAETANO, Andressa Mafezoni. *Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/formacao-continuada-em-foco-a-inclusao-escolar-e-a-construcao-de-conhecimentos-coletivos/>. Acesso em 24 mar. 2023.

FERRARI DE MELO, Douglas Christian; MAFEZONI, Andressa Caetano. As famílias e a luta pelo direito de aprender dos estudantes da educação especial na escola comum. *Revista Educação Em Questão*, [s. l.], v. 59, n. 60, p. 1-23, abr./jun. 21. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24072>. Acesso em 25 jul. de 2023.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MAFEZONI, Andressa Caetano; PLETSCHE, Márcia Denise. Os conceitos de inteligência e de deficiência intelectual: as mesmas origens? *Contrapontos*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 392-407, jan. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100392&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 set. 2023.

MAFEZONI, Andressa Caetano; SIMON, Caroline. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 11, n. 0, p. e020015, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530>. Acesso em 3 set. 2023.

MAFEZONI, Andressa. Caetano; DAMBROZIO, Nathasha Lourenço; PAINAUD, Keyla Santana. Conteúdos sobre a deficiência intelectual disponíveis na internet. *Revista Da FUNDARTE*, [s. l.], v. 56, n. 56, p. 1-21, 2023. Disponível em <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1277>. Acesso em 3 set. 2023.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. *Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental*. 213 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/01_versao_final_da_dissertacao_10.pdf. Acesso em 10 ago. 2023.

MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, [s. p.], 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 dez. 2023

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (col.). *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoit; ICASATTI, Albert Víncius; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação inclusiva enquanto um direito humano. *Inclusão Social*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, mar. 2018. Disponível em <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em 01 jul. 2024.

OLIVEIRA, Ana Lucia Sodré de. *A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental*. 160 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16464_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao.pdf. Acesso em 20 dez. 2023.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, Ivone Martins; RODRIGUES, David; DE JESUS, Denise Meyrelles (org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileiras*. Vitória: EDUFES, 2017. p. 23-48.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (SEME). *Diretrizes pedagógicas para o ano letivo de 2023*. Vitória: SEME, 2013. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1ZoRlpjaIT9TvW5YkoQXMgJNdMNctm5OD/view>. Acesso em 16 jun. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (SEME). *Documento orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória*: Volume 1. Vitória: SEME, 2018a. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1i3iV8mD_miYss8CSkFu38eHTD6XVbBJQ/view. Acesso em 16 jun 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (SEME). *Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação*. Vitória: SEME, 2018b. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1MU86_-GI_kimarBAXaSYBPmEkIOFq2mQ/view. Acesso em 16 jun. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (SEME). *Política Municipal de Educação Especial*. Vitória: SEME, 2018c. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1dcmKqlrptYucKp-kLVL3S8A3TKgsxqch/view>. Acesso em 16 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid, 2007.

Submetido em agosto de 2024
Aprovado em setembro de 2025

Informações das autoras

Dayane Bollis Rabelo
Prefeitura Municipal de Vitória
E-mail: dbrabelo@prof.edu.vitoria.es.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1417-5851>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9913041199732165>

Andressa Caetano Mafezoni
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0944-2596>
Link *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3568062062898469>