

O TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que dizem os professores?

*Maria Eduarda Capistrano da Câmara
Adriane Cenci
Blenda Carine Dantas de Medeiros*

Resumo

Este estudo visou investigar concepções e práticas dos profissionais da Educação Infantil no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil em relação ao trabalho pedagógico inclusivo. Adota uma abordagem qualitativa e exploratória, alinhada aos pressupostos da pesquisa colaborativa. O trabalho utilizou como instrumentos de coleta e produção de dados questionários online com os profissionais, realização de quatro encontros formativos gravados em áudio e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição. Os dados foram interpretados mediante análise textual discursiva. Observou-se, nos resultados, que as concepções dos docentes podem influenciar na mediação das práticas quando há uma visão implícita de desenvolvimento humano centrada na maturação natural da criança, o que pode orientar uma postura passiva. A intencionalidade pedagógica surgiu como essencial para identificar possibilidades de aprendizagem das crianças, mas as condições concretas de trabalho (rotina, espaços, recursos) mostraram-se desafiadoras, influenciando diretamente na qualidade das práticas educativas. Concluiu-se que há necessidade de espaços contínuos para discussão do trabalho pedagógico inclusivo com base em práticas colaborativas, embora o tempo e os espaços destinados a essas práticas sejam ainda limitados por escassez de recursos, tempo e infraestrutura.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Especial; Trabalho Pedagógico.

INCLUSIVE PEDAGOGICAL WORK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: What Do Teachers Say?

Abstract

This study aimed to investigate the conceptions and practices of Early Childhood Education professionals in the context of a Municipal Early Childhood Education Center regarding inclusive pedagogical work. It adopts a qualitative and exploratory approach, aligned with the assumptions of collaborative research. The instruments for data collection and production included online questionnaires with professionals, four formative meetings recorded in audio, and analysis of the institution's Political-Pedagogical Project. The data were interpreted using discursive textual analysis. The results indicated that teachers' conceptions can influence the mediation of practices when there is an implicit view of human development centered on the child's natural maturation, which may guide a passive posture. Pedagogical intentionality emerged as essential to identifying children's learning possibilities; however, the concrete working conditions (routine, spaces, resources) proved to be challenging, directly affecting the quality of educational practices. It was concluded that continuous spaces for discussion about inclusive pedagogical work based on collaborative practices are needed, although the time and space allocated for such practices remain limited due to a lack of resources, time, and infrastructure.

Keywords: Early Childhood Education; Special Education; Pedagogical Work.

El Trabajo Pedagógico Inclusivo en la Educación Infantil: ¿Qué Dicen los Profesores?

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar las concepciones y prácticas de los profesionales de la Educación Infantil en el contexto de un Centro Municipal de Educación Infantil en relación con el trabajo pedagógico inclusivo. Adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, alineado con los supuestos de la investigación colaborativa. Se utilizaron como instrumentos de recolección y producción de datos cuestionarios en línea con los profesionales, la realización de cuatro encuentros formativos grabados en audio y el análisis del Proyecto Político Pedagógico de la institución. Los datos fueron interpretados mediante análisis textual discursivo. Los resultados mostraron que las concepciones de los docentes pueden influir en la mediación de las prácticas cuando hay una visión implícita del desarrollo humano centrada en la maduración natural del niño, lo que puede orientar una postura pasiva. La intencionalidad pedagógica surgió como esencial para identificar posibilidades de aprendizaje de los niños, pero las condiciones concretas de trabajo (rutina, espacios, recursos) resultaron desafiantes, influyendo directamente en la calidad de las prácticas educativas. Se concluye que es necesario contar con espacios continuos para la discusión del trabajo pedagógico inclusivo con base en prácticas colaborativas, aunque el tiempo y los espacios destinados a estas prácticas aún son limitados debido a la escasez de recursos, tiempo e infraestructura.

Palabras clave: Educación Infantil; Educación Especial; Trabajo Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O Trabalho Pedagógico (TP) é uma categoria que emerge de múltiplos fatores, não podendo ser compreendido ou definido isoladamente, a partir de uma única condição, significado ou aspecto. Pelo contrário, trata-se de uma interligação complexa de elementos que se manifestam nas entrelinhas das ideias e definições presentes nas instituições escolares (Dutra, 2022). Outrossim, materializa-se tanto nas concepções quanto nas propostas de trabalho – como no Projeto Político Pedagógico (PPP) – e nas ações dos profissionais (Maraschin, 2015).

Para refletir sobre um trabalho pedagógico que adote uma perspectiva inclusiva, é essencial considerar todas as crianças como partícipes do processo educacional, reconhecendo-as como sujeitos que aprendem e se desenvolvem por meio das interações e experiências intencionalmente organizadas para sua aprendizagem, sejam elas crianças com deficiência ou não.

Na educação infantil, essa discussão é essencial, pois o trabalho pedagógico deve promover vivências diversas que contemplem experiências artísticas, culturais, ambientais, técnicas, tecnológicas e científicas, visando o desenvolvimento integral (Brasil, 2010). Isso demanda pensar o acesso ao currículo e às aprendizagens, organizar os tempos, os espaços e as dinâmicas considerando a diversidade das crianças e suas formas de interação; selecionar e/ou produzir materiais e recursos para que todas as crianças participem; disponibilizar os recursos de tecnologia assistiva sempre que necessário.

Todas essas mediações pedagógicas são intencionalmente planejadas considerando quem são as crianças para as quais elas estão voltadas. Em concordância a isso, Saviani (2003, p. 13) define o TP como “[...] o ato de produzir, intencionalmente, a humanidade historicamente construída em cada indivíduo”. Para crianças com deficiência, com autismo e com necessidades

educacionais específicas, o passo inicial para essa produção é a garantia de que a escola reconhece suas potencialidades e elimina as barreiras de aprendizagem e de participação.

Dessa forma, surge o presente estudo, recorte oriundo de uma pesquisa de mestrado, com foco em uma das categorias de análise construídas ao longo do processo investigativo. Nosso objetivo é investigar concepções e práticas dos profissionais da educação infantil no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em relação ao trabalho pedagógico inclusivo (TPI). Esse recorte oportuniza a reflexão e diálogos acerca das concepções, desafios e possibilidades do trabalho inclusivo na educação infantil, com base em trechos e respostas dos professores participantes da pesquisa.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em um CMEI no estado do Rio Grande do Norte, localizado em uma área com vulnerabilidades socioeconômicas, atendendo majoritariamente famílias de baixa renda. Em 2023, a escola contava com 475 crianças de 2 a 5 anos e 11 meses, sendo 27 com deficiência, distribuídas em 22 turmas. A aproximação com o local e o objeto de estudo se deu por ser o local de trabalho da pesquisadora, o que facilitou o contato prévio com a equipe.

O estudo, caracterizado por uma abordagem qualitativa e exploratória (Gil, 2002), adotou a pesquisa colaborativa como referencial metodológico. Para a produção de dados, foram utilizados questionários em formato digital; realização de encontros reflexivos registrados em áudio; e análise do projeto político pedagógico da instituição. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, garantindo os aspectos éticos da investigação.

Quanto ao questionário em formato digital, foi utilizado o Google Forms, contendo questionamentos previamente elaborados pela pesquisadora e validados pelas orientadoras. A etapa abordou principalmente o TP dos profissionais e seus aspectos inclusivos. Teve como finalidade identificar concepções, demandas e possibilidades de trabalho relacionadas à temática na instituição investigada. A construção desse instrumento de coleta de dados fundamentou-se na perspectiva metodológica proposta por Hill e Hill (2002).

Complementando a construção de dados, foram conduzidos quatro encontros reflexivos com os participantes da instituição escolar, organizados conforme os princípios da pesquisa colaborativa (Pimenta, Garrido e Moura, 2001; Ibiapina, Ferreira, 2005).

A estruturação de cada encontro foi flexível, adaptada às demandas emergentes nas discussões com os profissionais. Durante esses momentos, diversas estratégias foram utilizadas para fomentar a reflexão coletiva, incluindo: (a) formulação de perguntas problematizadoras; (b) análise de exemplos de práticas docentes; (c) realização de dinâmicas de grupo; e (d) discussão de excertos das respostas obtidas no questionário inicial. Esses recursos foram selecionados com o intuito de estimular diálogos colaborativos acerca do trabalho pedagógico inclusivo.

Sobre a participação nos encontros reflexivos, foi observado um crescimento progressivo no engajamento dos participantes ao longo do processo. Os dois primeiros encontros contaram exclusivamente com a presença de professores, estagiários e coordenação pedagógica. Com base nessa realidade, para garantir a inclusão de todos os atores escolares, especialmente a equipe de apoio, foi necessário realizar ajustes nos horários das sessões. Assim, no quarto encontro, foi registrado a participação de todos os profissionais do CMEI.

Acerca dos encontros reflexivos, é válido destacar que o primeiro encontro, com 16 participantes, teve como objetivo: (1) retomar os principais dados obtidos no questionário inicial; e (2) promover discussões sobre excertos relacionados à temática do TPI, com ênfase nas dificuldades e situações relatadas pelos educadores.

O segundo encontro, que contou com 24 profissionais, centrou-se na reflexão sobre ações coletivas a partir de um estudo de caso envolvendo uma criança com deficiência. No terceiro encontro, com participação de 28 membros da equipe escolar, discutiu-se a corresponsabilidade de todos os profissionais no atendimento às crianças com deficiência e no funcionamento do CMEI, discutindo os papéis específicos de cada ator educacional. O quarto e último encontro, que alcançou 31 participantes, focalizou a organização da rotina na educação infantil como elemento estruturante do TP em uma perspectiva inclusiva, culminando em uma avaliação coletiva de todo o processo formativo.

A análise dos dados foi fundamentada em Moraes (2003) com a “Análise textual discursiva”, a qual permitiu que os dados fossem analisados a partir dos processos de unitarização, categorização e construção do metatexto. Com isso, o presente artigo surge a partir de uma das categorias da pesquisa de mestrado.

DISCUTINDO O TRABALHO PEDAGÓGICO INCLUSIVO COM PROFESSORES

Para iniciar nossa análise, partimos de uma questão central do primeiro questionário: “Na sua opinião, o que faz parte do trabalho pedagógico?”. As respostas dos profissionais revelaram concepções convergentes, como evidenciam os excertos:

Planejamento, organização do espaço e atividades, desenvolvimento das aulas, e demais atividades inerentes ao espaço escolar (Kay1 - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).

Todas as estratégias facilitadoras que tenham o objetivo de proporcionar um aprendizado pedagógico (Bella - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).

Além do planejamento, as estratégias que precisam ser utilizadas favorecem a aprendizagem (Lainlu - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).

A elaboração de planos voltados para desenvolver as potencialidades das crianças (Luna - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).

As falas dos docentes reafirmam o papel fundamental das instituições de educação infantil como espaços de prática pedagógica intencional para crianças de até cinco anos. Conforme evidenciado nos relatos, esses ambientes devem organizar-se de modo sistemático para criar condições que possibilitem o desenvolvimento infantil e a apropriação das produções culturais (Mello, 2007).

Percebe-se também, nesses excertos, a concepção de que o TP não se limita apenas ao cuidado, mas constitui-se como ação educativa planejada e reflexiva, concebendo-o como uma ação deliberada, cujo propósito é tanto favorecer processos de aprendizagem quanto desenvolver as potencialidades infantis – objetivos que, embora distintos, se complementam no cotidiano da educação infantil. Assim, é possível compreender a relação intrínseca entre a educação infantil e os

¹ Para preservar o sigilo, os participantes escolheram nomes fictícios.

princípios da inclusão, uma vez que ambos compartilham objetivos comuns ao desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades, dificuldades ou especificidades.

Nessa etapa, é possível criar de forma sistemática e intencional as condições de vida e educação que assegurem a máxima apropriação das qualidades humanas (Mello, 2007). Essas qualidades, inicialmente externas ao sujeito ao nascer, são aprendidas mediante sua participação nas práticas sociais cotidianas. Como afirma Vigotski (2000), essa sociabilidade humana constitui-se precisamente como produto das interações sociais historicamente construídas.

Partindo dessa compreensão, de que nascemos como seres sociais e nos tornamos seres culturais (Pino, 2000), torna-se fundamental refletir o papel docente na Educação Infantil. Assim, para avançar em nossa análise, retomam-se outros excertos dos docentes, referentes à pergunta "Na sua opinião, o que faz parte do trabalho pedagógico?", cujas respostas ainda revelam as concepções de TP:

Organizar projeto (Gil - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).
[...] organização do espaço e atividades (Kay - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).
Empatia e acolhimento (Florzinha - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).
Acolher o aluno (Karina - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).
Empatia (Docinho - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).

Os excertos selecionados ilustram não apenas a diversidade de compreensões sobre o TP, mas também as tensões entre dimensões organizacionais, afetivas e propriamente educativas que permeiam a educação infantil.

Embora a organização espacial e a proteção sejam dimensões importantes, não podem esgotar a função educativa. A escola de educação infantil deve articular cuidado e educação de forma indissociável. Quando o papel docente é reduzido à mera organização do ambiente, podemos incidir no equívoco de atribuir ao espaço físico – e não às interações mediadas que nele ocorrem – o protagonismo no processo de aprendizagem. O trabalho do professor transcende as funções de "organizador de espaços" ou "protetor das infâncias". Tais concepções podem comprometer o acesso das crianças ao conhecimento sistematizado, pois os docentes atribuem ao espaço físico e sua organização caráter primeiro no fazer pedagógico, quando, na verdade, é a sua mediação que deveria estar em primeiro plano (Arce; Jacomeli, 2012).

Além disso, observou-se uma tensão entre o que está previsto no PPP da instituição pesquisada e algumas falas dos profissionais sobre o TP. Enquanto o PPP define a escola como um “espaço de qualidade social e educacional que deve garantir, de forma sistemática, a apropriação do conhecimento para o desenvolvimento integral das crianças” (PPP, 2023, p. 8), algumas falas dos docentes enfatizam aspectos como “empatia” e “acolhimento”. Dessa forma, percebe-se que a dimensão do cuidado ainda está presente de forma significativa nos discursos, o que evidencia como o TP na educação infantil continua fortemente relacionado a práticas assistenciais, de cuidado e acolhimento (Guimarães, 2017).

Na perspectiva de Vigotski (2000), é justamente a intervenção qualificada do professor que transforma o espaço em ambiente educativo, criando zonas de desenvolvimento iminente através de ações intencionais. Nesse sentido, a supervalorização de aspectos como acolhimento e empatia, sem articulação com objetivos pedagógicos explícitos, pode reforçar uma concepção assistencialista em detrimento ao direito à aprendizagem sistematizada.

Tais compreensões reforçam a necessidade de superar dicotomias entre cuidado e educação ao valorizarem o acolhimento, o respeito à diversidade e o desenvolvimento integral de todas as crianças, o que evidencia a estreita relação com os fundamentos da Educação Inclusiva com a Educação Infantil.

A complexidade das percepções acerca desse aspecto do TP se intensifica quando analisamos a falsa divisão entre educação e cuidado, particularmente evidente nos seguintes relatos:

Pois na maioria das vezes, muitas delas dependem totalmente da professora/estagiária e acaba que de alguma forma, temos uma carga em 'cuidar' da sala de aula e dar a atenção devida para essa criança (Jane - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).

[...] que ele deixa de ser um professor pra virar um cuidador, quando ele tem que dar um banho, trocar uma fralda, quando ele tem que alimentar uma criança de 5-6 anos, ele tá sendo um cuidador ele não tá sendo só um professor (Joana - I Encontro Reflexivo, dados de pesquisa, 2023).

Como demonstra Dutra (2022), a hierarquização entre funções intelectuais (atribuídas ao professor) e corporais (delegadas aos auxiliares) pode refletir uma visão reducionista do desenvolvimento infantil. Na perspectiva da educação inclusiva, cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis do processo de humanização, especialmente para crianças com deficiência, com autismo e com necessidades educacionais específicas.

Ainda nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) reafirmam a inseparabilidade entre cuidar e educar, orientando que essas dimensões devem ser articuladas de forma integrada, visando o desenvolvimento integral das crianças em suas múltiplas potencialidades – motoras, cognitivas, afetivas, linguísticas e socioculturais (Brasil, 2010). Essa concepção rompe com visões fragmentadas do TP, posicionando o cuidado como ato educativo e a educação como prática intencional e acolhedora. Ademais, esse entendimento corrobora a ideia de que a Educação Infantil pode ser concebida como uma etapa inclusiva por excelência, desde que seus princípios legais e filosóficos — como os expressos nas DCNEIs — sejam considerados na prática.

Essa perspectiva é corroborada pela fala da professora Alana, que, em contraponto à visão dicotômica apresentada por Joana, afirma: “Mas é porque o educar e o cuidar também são muito próximos, né? A hora de comer é hora de aprender, a hora de ir ao banheiro é hora de aprender” (Alana - I Encontro Reflexivo, 2023). Essa fala reforça como os momentos da rotina na educação infantil podem ser considerados oportunidades pedagógicas, demonstrando o princípio das DCNEIs de que não há hierarquia entre essas dimensões.

Nas análises dos excertos, observam-se algumas percepções docentes acerca do cuidado no TPI. A primeira como um cuidar enquanto "dar conta", vista como uma sobrecarga, muitas vezes associada à falta de recursos e apoio especializado. Como destacado por Joana, há uma tensão entre "cuidar" e "educar", em que o professor se sente impedido de mediar aprendizagens por estar ocupado com demandas assistenciais.

A segunda percepção está na relação do cuidar como acolhimento e pertencimento, que surge na fala de professores que associam a escola inclusiva a um ambiente que acolhe, compreende dificuldades e oferece recursos para o desenvolvimento de todos (Blair, Madalena, Ju - Questionário 1). Isso reflete a ideia de Sassaki (2007) de que a inclusão exige respeito às singularidades e superação de barreiras sociais.

A terceira concepção demonstra o cuidado enquanto ato pedagógico, representado na fala de Alana, que integra cuidado e educação nas práticas cotidianas, reconhecendo que momentos de higiene, alimentação e interação são constitutivos do processo de aprendizagem e não impedimentos (Dainez; Smolka, 2019).

Os relatos dos profissionais evidenciam não só concepções e entendimentos sobre o TP na educação infantil, mas também os desafios concretos para uma prática que busca ser inclusiva no cotidiano institucional, o que revela uma situação alarmante entre as demandas educacionais e as condições materiais e formativas. As falas abaixo, extraídas do questionário I, ilustram essa complexidade:

Muitas vezes não sabemos lidar com a situação por falta de conhecimentos básicos e necessários para que a criança avance de acordo com sua deficiência e faixa etária (Ju - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).

A escola não tem recursos materiais para se trabalhar com esses indivíduos em suas necessidades, assim como o professor também não detém todo o conhecimento para atender às múltiplas demandas (Kay - Questionário 1, dados de pesquisa, 2023).

Os depoimentos revelam três demandas centrais no trabalho pedagógico inclusivo na educação infantil: a falta de formação continuada, gerando falta de preparo específico para atender demandas específicas; a insuficiência de recursos; e a sobrecarga docente, gerando tensão entre funções educativas e de cuidado.

Como apontam Santana e Maekawa (2023), as percepções docentes constituem fator determinante para a efetivação da inclusão. Contudo, é preciso enfatizar que essas noções são influenciadas diretamente pelo contexto situacional do grupo pesquisado, mostrando então que são mediadas por condições estruturais que transcendem a vontade individual de cada professor. A formação docente (inicial e continuada) e as condições materiais de trabalho emergem como variáveis correlatas nesse processo.

Por isso, faz-se necessário observar o que dizem os professores, não somente acerca das concepções, mas das possibilidades e condições para promover um TP a partir de uma perspectiva

inclusiva. Assim, partindo das falas dos momentos formativos, bem como excertos dos questionários, é possível tecer relações para pensar acerca dessas práticas na educação infantil.

ENTRE A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E AS CONDIÇÕES CONCRETAS

Para discutir as possibilidades e desafios da prática pedagógica com crianças no contexto da educação inclusiva, é fundamental considerar as vozes dos atores envolvidos nesse processo. Aqui se estabelece um diálogo entre duas categorias na pesquisa: a intencionalidade pedagógica e as condições concretas de trabalho. Essa articulação permite visualizar tanto as potencialidades do TP quanto os limites impostos pelas condições materiais de trabalho.

Reconhecendo a complexidade inerente ao TP, torna-se imprescindível destacar um elemento fundamental para a efetivação do TPI na educação infantil: a intencionalidade pedagógica. Essa dimensão emergiu recorrentemente nos discursos dos profissionais durante os encontros formativos. Embora não tenha sido possível analisar profundamente sua materialização nas práticas cotidianas de todas as salas do CMEI, propôs-se uma reflexão crítica sobre o tema, ancorada nos relatos docentes. Como exemplo significativo, destacamos a fala da professora Dani durante o primeiro encontro formativo, quando mencionou a necessidade de "trazer de volta à sala a criança com deficiência quando ela se afasta".

Dani: Eu respeito, eu vou sempre respeitar um aluno especial. A gente tem que ter limite, mas a gente tem que entender o tempo daquela criança, principalmente que grau de dificuldade aquela criança tem. [...] jamais vamos taxar, mas observe quando tem uma criança especial na sala as outras, elas, abraçam, acolhem, pega a mãozinha e ajuda a descer no escorrega, quer botar no colo! (Dani, I Encontro Reflexivo, dados da pesquisa, 2023)

A discussão sobre o "tempo da criança" pode revelar uma atitude passiva, trazendo a ideia de que deve-se esperar que a criança esteja pronta para aprender, concepção que se relaciona com o entendimento de que o desenvolvimento é processo natural e espontâneo. Essa visão entra em conflito com a perspectiva vigotskiana de aprendizagem, que mostra como o ensino é justamente o que impulsiona a aprendizagem.

Como apontam Ferreira (2018) e Santana e Maekawa (2023), o TP sempre reflete, mesmo que implicitamente, uma certa concepção de desenvolvimento humano. Quando essa concepção é maturacionista (Asbahr e Nascimento, 2013), que enxerga o desenvolvimento como linear e pré-determinado, pode acabar levando a uma postura passiva do professor. No TPI, isso é especialmente problemático: se acredita que deve-se apenas "esperar o tempo da criança", está se deixando de criar as condições necessárias para que a aprendizagem de fato aconteça.

A contribuição da professora Dani – ao destacar a importância das interações entre crianças – é positiva, porém é crucial ressaltar que a inclusão transcende a mera convivência e acolhimento entre os pares. O TP deve se atentar ao que essas interações revelam sobre o desenvolvimento infantil, permitindo aos educadores não apenas observar, mas principalmente intervir para potencializar as aprendizagens. Ou seja, a ação docente não deve se pautar em uma postura de

expectador, mas sim identificar e atuar sobre o que está em processo de desenvolvimento – aquilo que Vigotski (2021) conceituou como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).²

Assim, um TPI se efetiva quando o educador, com base em suas observações sistemáticas, cria situações desafiadoras e oferece os apoios necessários para que a criança avance em seu desenvolvimento. Sabemos que o ensino que promove o desenvolvimento é aquele que considera o que está em potencial, “[...] é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento” (Vigotski, 2021, p. 261).

A professora Dani complementa sua fala destacando que as demais crianças da turma, ao perceberem as dificuldades da colega com deficiência em atividades como as do parque, frequentemente assumem uma postura de ajuda – por vezes realizando ações por ela, em vez de com ela. Essa observação suscita um debate fundamental sobre o papel da intencionalidade pedagógica nessas interações entre pares.

Mas será que a gente não pode ensinar aquelas crianças que não tem deficiência como elas podem ajudar o colega? Se elas querem ajudar, às vezes, elas fazem pelo colega, porque é o jeito que elas percebem que estão fazendo uma coisa legal, mas quais outras formas seriam possíveis pra dizer pra ela que quer ajudar o colega? [...] às vezes a criança sem deficiência não sabe muito bem como fazer. Como é que ela vai ajudar o colega? Ela pega e faz por ele, quer levar no colo, quer levar aonde ela vai... mas aí tem a professora que percebe “olha ele faz isso” como é que a gente pode fazer para que aquela criança que quer ajudar ajude de verdade? (Alana, I Encontro Reflexivo, dados da pesquisa, 2023).

A proposta da professora Alana evidenciou um aspecto essencial da intencionalidade pedagógica no processo de mediação: a transformação de interações espontâneas em situações intencionais de aprendizagem. Nessa perspectiva, a simples valorização da convivência entre pares cede espaço a uma intervenção pedagógica planejada, na qual o professor assume o papel de mediador das relações entre crianças com e sem deficiência.

Assim, destaca-se o aspecto da intencionalidade pedagógica no TPI, quando os professores incorporam sistematicamente essas oportunidades de mediação, o que exige, primordialmente, o desenvolvimento de um olhar atento por parte deles. Como aponta Câmara e Cenci (2021), é através dessa observação qualificada – realizada no cotidiano das interações infantis e na rotina da educação infantil – que tornam-se possíveis as múltiplas possibilidades de aprendizagem. Assim, o professor poderá orientar as crianças sem deficiência sobre formas de auxílio que podem promover a autonomia (e não a dependência) de seus pares.

A fala da professora mostra como a intencionalidade pedagógica começa pelo conhecimento da criança: quem ela é, suas características, o que gosta e o que já consegue fazer. Sabemos que o TP na educação infantil vai além de planejar e executar atividades (Ferreira, 2008), é considerar também o ato de perceber essa criança como sujeito cultural e integral. Destaca-se

² A ZDI é a distância entre o que o sujeito já realiza sozinho e o que pode realizar com mediação, representando possibilidades de desenvolvimento que podem, ou não, ser alcançadas.

aqui a importância fundamental do professor nesse processo. O olhar atento às necessidades das crianças é essencial, pois simplesmente esperar que o desenvolvimento aconteça, sem mediações, significa, na prática, impedir que ele ocorra (Asbahr e Nascimento, 2013).

Diante disso, é preciso reforçar a importância de um trabalho pedagógico intencional, articulado com objetivos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, de modo a permitir que ela se aproprie progressivamente dos múltiplos elementos culturais (Pasqualini, Lazaretti, 2022). A seguir, observamos o relato de uma professora que demonstrou um olhar atento aos interesses de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Então assim, Felipe foi outra criança a partir do momento que teve outro olhar sobre ele, né? Inclusive eu trabalho com ele no quadro ele chegava e dizia 'azul' que era o lápis pra escrever no quadro [...] aí quando eu percebi que ele sabia todo o alfabeto eu dizia 'gente, vocês agora vão aprender com Felipe, ele vai ensinar as letras do alfabeto e vocês vão repetir com ele' e Felipe 'A, B, C, D. [...]' (Lainlu, I Encontro Reflexivo, dados da pesquisa, 2023).

Percebe-se a presença de uma prática pedagógica intencional e um olhar sensível por parte da professora ao considerar os interesses de Felipe durante a realização da rotina com o grupo, convidando-o a participar ativamente desse momento. Ela ressalta, ainda, que o envolvimento e o interesse da criança são fundamentais para que seu desenvolvimento aconteça de forma significativa.

Além disso, é pertinente enfatizar a relevância da intencionalidade no TP para favorecer a apropriação dos signos e instrumentos culturais, especialmente ao reconhecer que o ambiente e as vivências nele construídas influenciam cada criança de formas distintas. Cada sujeito interpreta e compreende as situações a partir de suas próprias formas de generalização e elaboração. Nessa perspectiva, o meio não é visto como uma realidade fixa e separada do processo de desenvolvimento humano, mas como um elemento dinâmico e em constante interação (Vinha, Welcman, 2010).

Assim, reconhece-se a urgência em considerar as condições concretas e o contexto sob o qual o trabalho foi realizado, impactando de forma profunda na relação do TPI. A partir desse entendimento, é possível considerar as práticas educativas em sua totalidade, as quais podem ou não possibilitar um TP inclusivo. Desse modo, refletir sobre o cotidiano escolar, os recursos disponíveis, as relações estabelecidas e os saberes mobilizados pelos profissionais pode possibilitar uma leitura mais realista das possibilidades e dos desafios enfrentados na construção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

Arce e Jacomeli (2012) refletem sobre as exigências desse trabalho docente e as condições concretas na educação infantil, afirmando que os docentes são frequentemente considerados os principais responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, da escola e do sistema educacional como um todo. A contradição se manifesta na jornada de trabalho exaustiva; na desvalorização salarial e nas condições estruturais precárias – fatores que, em conjunto, podem contribuir para que o professor seja visto como um mero "transmissor de conteúdos", distanciando a escola de sua

função primordial como espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento de saberes (Pereira, 2007).

Por isso, o TPI não pode ser atribuído como responsabilidade exclusiva dos docentes ou de alguns atores isolados, pois isso desconsidera a complexidade das relações e condições de trabalho existentes na instituição escolar. É fundamental reconhecer que o CMEI, mesmo tendo como objetivo central, em seu PPP, promover o desenvolvimento integral das crianças e sua formação para o exercício da cidadania, enfrenta desafios estruturais que impactam diretamente a efetivação de práticas inclusivas de qualidade. Essa discussão perpassa a fala da professora Esther:

De toda a rede, nós, professores, somos a ponta da lança, mas a lança não funciona só com a ponta para acertar o alvo. A gente precisa de toda a estrutura da lança. Não há reconhecimento da rede de educação. Ano passado à tarde eu estava com uma sala com 27 crianças e entre essas 27 crianças de educação infantil tinha, acho, umas três com necessidades educacionais especiais (Esther, I Encontro Reflexivo, dados da pesquisa, 2023).

A fala da professora provoca reflexão: como garantir o cuidar e o educar em uma sala com 27 crianças, sendo três com deficiência, com apenas uma professora e uma estagiária? A professora comenta que não conseguia desempenhar um TP adequado para as 27 crianças. Nessa conjuntura, o trabalho acabava sendo voltado prioritariamente ao cuidado, em detrimento das propostas educativas. A professora ainda ressalta: "É bonito na teoria que a escola deve acolher a todos, mas é necessário fazer isso com uma estrutura, não é?" (Esther – Encontro Reflexivo I).

A realidade compartilhada pela professora Esther a respeito da quantidade de crianças em sua turma de Nível III (4 anos), convida à reflexão sobre as condições objetivas para um TPI possível. De acordo com a Resolução CEE/RN nº 01/2016 – que orienta a organização da educação infantil no estado do Rio Grande do Norte –, as turmas desta faixa etária (4 a 5 anos) devem contar com, no máximo, 25 crianças por educador. A mesma norma enfatiza que esse número deve possibilitar que as crianças se movimentem livremente e interajam entre si.

No entanto, com o depoimento da professora, fica evidente os desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à desproporção entre o número de crianças e o de profissionais disponíveis. No caso relatado, verifica-se o descumprimento do limite legal de crianças por professor, o que compromete diretamente a qualidade do TP. Logo, esse número elevado é um entrave para a construção de experiências educativas significativas. Quando um único docente é responsável por um grupo tão numeroso, torna-se difícil oferecer atenção individualizada, essencial para o desenvolvimento integral de cada criança.

O relato de Esther e o descumprimento do limite previsto pela Resolução CEE nº 01/2016 suscitam algumas reflexões. Em um primeiro aspecto, é importante considerar que o CMEI em questão é o único do bairro que oferece atendimento público e gratuito às crianças de 3 a 5 anos. Além disso, Esther relata que assumiu a turma já com todas as crianças matriculadas, ou seja, com a composição do grupo já definida, e que, naquele período, a instituição não contava com apoio da coordenação pedagógica.

Nesse mesmo contexto de discussão, compreende-se que o TPI é responsabilidade coletiva, ampliando o foco da discussão para além da figura do professor. É preciso um conjunto de fatores que envolvem as condições físicas, materiais e organizacionais da instituição.

Dessa forma, garantir o acesso, a permanência e as aprendizagens às crianças com deficiência, com autismo e com necessidades educacionais específicas na escola, implicam assegurar um ambiente acessível, não só fisicamente, mas pedagogicamente.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A pesquisa identificou que os encontros com os profissionais do CMEI foram espaços potentes para refletir sobre o TPI. Apesar dos desafios enfrentados – como a desproporção entre número de crianças e professores, falta de recursos e sobrecarga docente –, os participantes demonstraram atenção às possibilidades de atuação, destacando a importância da intencionalidade pedagógica e de um olhar sensível às práticas com as crianças.

As concepções dos docentes sobre o TP variaram entre perspectivas intencionais, planejadas e reflexivas, voltadas ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, e uma visão mais restrita, que o reduz à organização do ambiente, atribuindo ao espaço físico - e não às interações mediadas - o protagonismo no processo educativo.

As análises também revelaram diferentes compreensões sobre a relação entre educar e cuidar, aspecto central no TPI. Algumas falas evidenciaram o cuidado como sobrecarga, desvinculado da aprendizagem; outras o associaram ao acolhimento e à construção de pertencimento; e, por fim, surgiram concepções que integram cuidado e educação como dimensões indissociáveis da prática pedagógica.

Essas diferentes visões repercutem diretamente nas práticas docentes, atravessadas pelas condições concretas de trabalho. De um lado, observou-se a ideia de “esperar o tempo da criança”, vinculada a uma concepção de desenvolvimento como processo natural e espontâneo, o que pode levar à redução do papel docente. De outro, emergiram relatos que evidenciam a intencionalidade como centro do processo de mediação.

Por fim, ainda que a investigação tenha se centrado em um CMEI, compreende-se que refletir sobre a inclusão demanda ampliar o olhar para além da escola, considerando o contexto político, social, cultural e as múltiplas formas de exclusão que a atravessam.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina. Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 2, p. 414–427, abr./jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrt8XG8w3B5Xcvj>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

CÂMARA, Maria Eduarda Capistrano da; CENCI, Adriane. Inclusão de crianças na educação infantil: a importância das mediações pedagógicas no processo de aprendizado e desenvolvimento. *Revista de Casos e Consultoria*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e26465, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/26465>. Acesso em: 02 mar. 2024.

DAINEZ, Debora; SMOLKA, Ana L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2025.

DUTRA, Larissa dos Santos. *Trabalho pedagógico dos professores de Educação Infantil de Santa Maria/RS: uma análise dos movimentos de sentidos nos projetos pedagógicos escolares*. 2022. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27980>. Acesso em: 02 mar. 2025.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala?. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591–608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2024.

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

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 3 abr. 2023.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. *Investigação por questionário*. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2002. 384 p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salomilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569>. Acesso em: 4 jan. 2023.

MARASCHIN, Mônica. *Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?* 282 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11580>. Acesso em 27 jul. 2024.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83–104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 15 mar 2024.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: uma compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 fev. 2023

PASQUALINI, J. C.; LAZARETTI, L. M. *Que educação infantil queremos?* Um manifesto em defesa da educação escolar de crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022. 80 p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, n. 15, pp. 82-98, jan./jun.

2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273276480_Formacao_de_Professores_Trabalho_Do_cente_e_Suas_Repercussoes_na_Escola_e_na_Sala_de_Aula. Acesso em: 10 jan. 2023
- PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: *Reunião anual da anped*, 24., 2001, Caxambu. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001204453>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/>. Acesso em: 7 abr. 2025.
- RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 01/2016 – CEE, de 13 de abril de 2016. Fixa normas para a organização e o funcionamento da educação infantil integrante do sistema de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte [documento online], Natal, RN, 08 dez. 2016. Disponível em: https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161208&id_doc=557015. Acesso em: 30 mar. 2025.
- SANTANA, Maria Luzia da Silva; MAEKAWA, Elisangela Mitiko Higa Kubota. Educação Especial na Educação Infantil: uma revisão sistemática. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 53–62, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n1p53-62. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9397>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento*: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- VINHA, Márcia Pileggi.; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acesso em: 17 ago. 2024.

Submetido em abril de 2025
Aprovado em maio de 2025

Maria Eduarda Capistrano da Câmara
Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante/RN
E-mail: mariaeduarda_camara@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5641-5932>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1729171065084740>

Adriane Cenci

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: adricenci@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1945-7206>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9828410515704583>

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN)

E-mail: blendamedeiros@nei.ufrn.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4091-3897>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246411297862967>