

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS- NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

JOUZI PEREIRA LOPES

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS/GO COM CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

ANÁPOLIS
2025

JOUZI PEREIRA LOPES

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS/GO COM CRIANÇAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos e diversidade

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientador: Sandra Elaine Aires de Abreu

ANÁPOLIS

2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

PRP
Pró-Reitoria de
Pesquisa e
Pós Graduação



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Jouzi Pereira Lopes

E-mail jousylopes1@gmail.com

Dados do trabalho

Título Vivências e Experiências de Professores da Educação Infantil da Rede Pública

Municipal de Anápolis-GO com Crianças com Transtorno do Espectro Autista

(x) Dissertação

Curso/Programa PPGIELT-UEG

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 12/05/2025
Local Data

gov.br
Documento assinado digitalmente
JOUZI PEREIRA LOPES
Data: 14/05/2025 09:24:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

gov.br
Documento assinado digitalmente
SANDRA ELAINE AIRES DE ABREU
Data: 13/05/2025 16:45:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica

L864v

Lopes, Jouzi Pereira.

Vivências e experiências de professores da educação infantil I da Rede pública municipal de Anápolis/GO com crianças com Transtorno do Espectro Autista [manuscrito] / Jouzi Pereira Lopes. - Anápolis, GO. 2025.
112f. : il.

Orientadora: Profa. Dra.Sandra Elaine Aires de A breu.
Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1.Educação infantil I - Inclusão escolar . 2.Transtorno do Espectro Autista. 3.Formação de professores – Rede Municipal de Ensino. 4.Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I.Abreu, Sandra Elaine Aires de. II.Título.

CDU 372.3(817.3Anápolis)(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH
CRB-1/2385

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOUZI PEREIRA LOPES

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS/GO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 16 de Abril de 2025.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Elaine Aires de Abreu (PPGIELT/UEG) Orientadora/ Presidente

Prof^ª. Dr^ª Olira Saraiva Rodrigues (PPGIELT/UEG) Membro interna

Prof^ª. Dr^ª Andrea Kochhann Machado (PPGET/UEG) Membro externa

Anápolis-GO; 12 de Maio de 2025

Dedico esse estudo a todas as professoras de educação infantil, que acolhem e possibilitam a aprendizagem às crianças que lhe são confiadas, independente de suas diferenças.

AGRADECIMENTOS

Á Deus, Senhor do céu e criador da terra, pelo dom da vida e por ter sido meu refúgio e sustento neste tempo.

Aos meus pais, Maria de Lourdes e Odilio Lopes (*in memoriam*), que mesmo marcados por uma história de vida de sofrimento e abandono, me educaram com todo amor, proteção, cuidado e carinho.

Á minha irmã, Nara Adrielle, pelas palavras de conforto e incentivo nos momentos mais desafiadores.

Ao meu esposo, Cristiano, parceiro sempre presente, pelo entendimento e apoio em todos os desafios dessa jornada.

Á minha filha, Ana Laura, por iluminar os meus dias com a sua existência e alegria de viver.

Às professoras e professores do PPG-IELT por compartilharem seus saberes e suas práticas, contribuindo para as escolhas que fizeram parte do percurso metodológico dessa pesquisa. Em especial, à professora Dra. Olira Saraiva, por sua contribuição e participação em minha banca de qualificação e defesa, e à professora Dra. Andrea Kochhann, por aceitar o convite para participar da minha banca de defesa.

Agradeço à professora Dra. Sandra Elaine, minha orientadora pela atenção dispensada, sempre com muito zelo, proximidade, disponibilidade, trazendo excelentes reflexões e contribuições para a construção deste estudo.

Por fim, meu agradecimento a todos aqueles que de alguma forma, me estenderam a mão durante essa tão árdua, mas gratificante caminhada.

RESUMO

LOPES, Jouzi Pereira. **Vivências e experiências de professores da educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO com crianças com transtorno do espectro autista**. 2025. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2025.

As vivências e experiências que atravessam a profissão docente podem desvelar importantes estratégias a serem aplicadas na prática pedagógica. Elas destacam a importância da reflexão crítica para o ensino-aprendizagem. Esta pesquisa se situa na linha de pesquisa “Educação, Escola e Tecnologias” e no eixo temático “Processos Educativos e Diversidades”, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa conta com a participação de professoras que atuam na Educação Infantil, em escolas da rede pública municipal de Anápolis/GO e tem como tema a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para explorar a temática, definimos a seguinte pergunta de pesquisa: quais reflexões e constatações que emergem das vivências e experiências de professoras que atuam na educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO com crianças com TEA? Para responder à questão, definimos o seguinte objetivo geral: desvelar as vivências e as experiências de professoras que atuam na educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO com crianças com TEA e, como objetivos específicos, têm-se: (a) entender a educação infantil na rede pública municipal de Anápolis/GO na perspectiva da educação inclusiva; (b) compreender o processo de formação dos professores da educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO; e (c) identificar, nas narrativas de professores da educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO, aspectos intrínsecos e extrínsecos quanto a inclusão de crianças com TEA. A justificativa desta pesquisa reside em sua contribuição como fonte para a reflexão acerca da inclusão da criança com TEA. Os autores que compõem a base teórica para o trabalho são Kramer (2016) e Teixeira e Araújo (2016), Cunha (2013; 2020), Pacheco (2007), Macedo (2021), Imbernón (2011) e Laureano (2017). A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, evidenciando as expectativas, as crenças, as convicções e as inseguranças que fazem parte desse contexto. Para tanto, foram utilizadas entrevistas como instrumento de levantamento de dados, cuja análise se aproximou do método fenomenológico, buscando a subjetividade dos caminhos pedagógicos, bem como os desafios e os êxitos percebidos e experienciados em sua trajetória profissional por meio de narrativas. Os depoimentos das docentes possibilitaram uma compreensão mais aprofundada dos desafios inerentes à interação cotidiana de crianças com TEA no contexto escolar. Tais relatos desvelaram desde a apreensão inicial das professoras diante do desconhecimento acerca do espectro, até o desenvolvimento progressivo de vínculos afetivos com a criança ao longo do ano letivo.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Formação de Professores; Rede Pública de Ensino.

ABSTRACT

LOPES, Jouzi Pereira. **Experiences of early childhood education teachers from the municipal public-school network of Anápolis/GO with children with autism spectrum disorder**. 2025. 113f. Thesis (Master's in Education, Language and Technologies) – State University of Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2025.

The experiences that cross the teaching profession can unveil important strategies to be applied in pedagogical practice. They highlight the importance of critical reflection for teaching and learning. This research is located in the research line “Education, School and Technologies” and in the thematic axis “Educational Processes and Diversities”, of the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Languages and Technologies, of the State University of Goiás. The research has the participation of teachers who work in Early Childhood Education, in municipal public schools of Anápolis/GO and has as its theme the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). To explore the theme, we defined the following research question: what reflections and findings emerge from the experiences of teachers who work in Early Childhood Education in the municipal public-school network of Anápolis/GO with children with ASD? To answer the question, we set the following general objective: to unveil the experiences of teachers who work in Early Childhood Education in the municipal public-school network of Anápolis/GO with children with ASD and, as specific objectives, are: (a) to understand Early Childhood Education in the municipal public-school network of Anápolis/GO from the perspective of inclusive education; (b) to understand the process of training teachers of Early Childhood Education in the municipal public-school network of Anápolis/GO; and (c) to identify, in the narratives of Early Childhood Education teachers from the municipal public-school network of Anápolis/GO, intrinsic and extrinsic aspects regarding the inclusion of children with ASD. The justification for this research lies in its contribution as a source for reflection on the inclusion of children with ASD. The authors who make up the theoretical basis for the work are Kramer (2016) and Teixeira and Araújo (2016), Cunha (2013; 2020), Pacheco (2007), Macedo (2021), Imbernón (2011) and Laureano (2017). The research is characterized by a qualitative approach, evidencing the expectations, beliefs, convictions and insecurities that are part of this context. To this end, interviews were used as an instrument for data collection, whose analysis was close to the phenomenological method, seeking the subjectivity of the pedagogical paths, as well as the challenges and successes perceived and experienced in their professional trajectory through narratives. The teachers' testimonies enabled a deeper understanding of the challenges inherent in the daily interaction of children with ASD in the school context. Such reports revealed from the initial apprehension of the teachers in the face of the lack of knowledge about the spectrum, to the progressive development of affective bonds with the child throughout the school year.

Keywords: School Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Teacher Training; Public School System.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos encontrados na busca inicial da Revisão de Literatura	17
Quadro 2: Primeiras Unidades de Educação Infantil de Anápolis/GO	27
Quadro 3: Unidades de Educação Infantil em Anápolis/GO em 2023	28
Quadro 4: Escolas Municipais que atendem turmas da pré-escola em 2023	28
Quadro 5: Divisão de turmas na Educação Infantil conforme Resolução Normativa CME n. 1, de 28 de setembro de 2023	29
Quadro 6 – Relação dos elementos de bem-estar, recomendações e estímulos perceptivos	71
Quadro 7 - principais legislações brasileiras que garantem o direito ao suporte para crianças com TEA.....	73
Quadro 8 – Comunicação de pessoas com TEA de acordo com o nível de severidade	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estratégia de busca e seleção de estudos para a revisão de literatura	16
Figura 2: Representação da Integração e da Inclusão.....	79

LISTA DE SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analyses</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Psiquiátrica Americana
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CEADI	Centro de Educação a Distância
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFOPE	Centro de Formação de Professores
Cefope	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMAD	Centro Municipal de Atendimento à Diversidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID 10	Classificação Internacional de Doenças
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DC	Documento Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5
Gefopi	Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade
GPEFORP	Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Lecce	Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PEE	Política Nacional de Educação Especial
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGIELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Continuada para Professores da Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
1.1 A educação infantil na rede pública municipal de Anápolis/GO.....	25
1.2 A educação especial na perspectiva inclusiva na rede pública municipal de Anápolis/GO.....	30
1.3 A criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil inclusiva na rede pública municipal de Anápolis/GO.....	37
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS/GO.....	45
2.1 Formação inicial e continuada de professores em âmbito federal.....	45
2.2 Formação continuada ofertada pela rede pública municipal de Anápolis/GO.....	55
2.3 Formação continuada de professores de educação infantil de Anápolis/GO sobre a inclusão de crianças com TEA.....	61
3 NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS/GO QUANTO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA.....	68
3.1 Estrutura e suporte para a prática pedagógica com crianças com TEA.....	68
3.2 Inclusão, exclusão e integração e as possíveis práticas inclusivas na Educação Infantil.....	77
3.3 A afetividade na interação das professoras com crianças com TEA.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICES.....	105
APÊNDICE A.....	105
ANEXOS.....	112
ANEXO A.....	112

INTRODUÇÃO

O tema e o foco desta pesquisa correspondem às vivências e experiências de professores que atuam na Educação Infantil com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na rede pública municipal de Anápolis/GO. O interesse pelo tema está relacionado a minha atuação como docente nesse contexto, desde 2015. Durante esse tempo, percebi inúmeros desafios na docência com crianças com TEA que ainda precisam ser superados, como a resistência em explorar as possibilidades da infância, que se torna mais evidente ao considerarmos esse contexto. Para além de modismos ou por apelo midiático, esta investigação focaliza as vivências de professoras¹ de Educação Infantil com crianças com TEA.

A criança com TEA, ao ser matriculada na educação infantil, experiencia o seu primeiro contato com uma instituição formal de ensino e, portanto, começa a passar algumas horas do seu dia distante de seu núcleo familiar. Isso pode ser bastante impactante para uma criança que carrega as especificidades comportamentais próprias do TEA. A depender da estrutura encontrada na instituição e da forma como o seu acolhimento é realizado, a criança poderá ter mais dificuldade de adaptação.

Estar matriculado e frequentar a escola não garante a inclusão e o aprendizado. Antes, é necessário que o currículo seja repensado e reverbera em práticas pedagógicas que contemplem as particularidades de cada criança. Isso implica dizer que a formação de um professor para lecionar na Educação Infantil inclui formar para respeitar a infância como primeira fase de construção humana. Tal formação não pode ser superficial ou generalizada, mas estabelecer correlação com a realidade escolar e com o cotidiano do professor, que não apenas conhece seu contexto, mas recebe, todos os anos, uma nova turma de crianças com diferentes comportamentos e habilidades.

A partir das minhas vivências na prática docente com crianças com TEA e por entender que um conhecimento mais rigoroso acerca da educação inclusiva pode romper com alguns padrões normatizados, e culturalmente impregnados em nossa sociedade, surgiu o entusiasmo em ingressar e cursar o mestrado em Educação. Para tanto, ingressei no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Ao longo desse processo e sob a cuidadosa orientação da professora Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu sobre quais caminhos poderiam ser trilhados, desenvolvi e aprimorei os rumos desta pesquisa. As disciplinas cursadas ao longo do programa

¹ Utiliza-se *professoras* para fazer referência ao grupo que concedeu as todas as narrativas e entrevistas e é composto por pessoas que utilizam e se identificam com pronomes femininos.

também foram de grande valia. Destaco as disciplinas de Metodologia Científica, ministrada pelos professores Olira Rodrigues Saraiva e Raimundo Marcio Mota de Castro, que trouxeram inúmeras contribuições ao percurso metodológico utilizado neste estudo; e a disciplina Educação e Diversidades, ministrada pelos professores Marlene Barbosa de Freitas Reis e Ariovaldo Lopes Pereira, que transformaram minha visão acerca da inclusão no processo educacional. De igual importância foi a participação nos grupos: Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (Gefopi), coordenado pela professora Dra. Andrea Kochhann; Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (Lecce), coordenado pela professora Dra. Olira Rodrigues Saraiva; e no Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GPEFORP), coordenado pela professora Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva. Esses grupos foram fundamentais para o alinhamento de ideias, a busca por leituras pertinentes à temática da pesquisa e o compartilhamento de experiência docentes.

Por reconhecer que a prática docente é eivada de desafios e que o estudo das vivências e experiências de professores de educação infantil inclusiva, da rede pública municipal de Anápolis/GO (doravante, rede municipal), pode trazer relevantes reflexões para o âmbito educacional, bem como melhor entender os desafios que compõem o contexto em que atuo, iniciei o levantamento bibliográfico com a busca pelos principais documentos, legislações, resoluções e normas que orientam a educação infantil nesse cenário. Desse modo, somado à análise dos autores que dissertam sobre a formação de professores, pretendo traçar um desenho histórico e dinâmico do contexto pedagógico em que se encontram imersas as oito professoras participantes.

No âmbito teórico, foi realizado um levantamento de estudos que abordam a atuação docente com alunos com TEA. Foram utilizadas as seguintes ferramentas: o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o portal OasisBR; o Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Goiás (UEG); e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, foram utilizados como chave de busca: (TEA OR “transtorno do espectro autista” OR autista) AND (“rede pública municipal” OR “escol* municipa*” OR “rede municipal”) AND professor* AND (Goiás OR GO). Tais descritores permitiram delimitar a busca, considerando tanto as diferenças entre a educação a nível municipal e estadual, a esfera privada e pública, bem como as deficiências a serem observadas em relação ao TEA. A delimitação geográfica, visa considerar as características da realidade escolar que podem variar de acordo com o contexto, cultura e espaço em que se avalia.

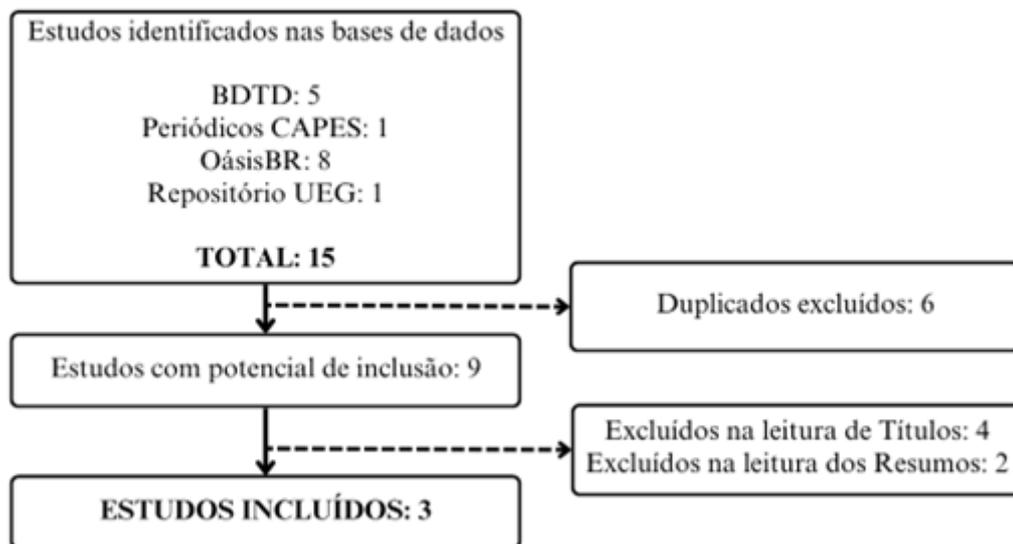
Cabe ressaltar que, em uma busca prévia, não foram encontrados trabalhos acerca do município de Anápolis/GO, optou-se por ampliar a busca por conhecimento produzido a respeito desse tema para o estado de Goiás. Em relação ao ano de realização das pesquisas, não utilizamos filtros, portanto, foram incluídos os resultados desde o início dos respectivos acervos e bases de dados até dezembro de 2024.

Inicialmente, foram excluídos os resultados duplicados, restando nove itens. Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos e, após, dos resumos. Por fim, foram lidos três os textos completos. Foram incluídos estudos que abordassem a realidade dos professores que atuam com crianças com TEA em escolas municipais de Goiás. Foram excluídos estudos que abordassem exclusivamente leis, ou demais aspectos, sem contemplar a experiência dos professores.

Em síntese, foram encontrados 15 estudos, dos quais 3 foram incluídos, conforme representado na Figura 1:

Figura 1: Estratégia de busca e seleção de estudos para a revisão de literatura

FLUXOGRAMA DA REVISÃO



Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos encontrados na busca, bem como o motivo de exclusão de cada um encontrado no Quadro 1. Destacam-se os estudos incluídos na revisão:

Quadro 1: Estudos encontrados na busca inicial da Revisão de Literatura

	BASE	ANO	AUTOR	TÍTULO	MOTIVO DA EXCLUSÃO
1	Repositório UEG	2023	Pinto, J H	A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um educando autista: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia-GO	Não foi excluído
2	BDTD				
3	OasisBR				
4	Periódicos CAPES	2023	Santiago, C B S/ Batista, G S/ Teixeira, R A G	A inclusão das crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia	Não foi excluído
5	OasisBR	2023	Bentes, R S	O ensino de fração para crianças com Transtorno do Espectro Autista (Tea) no 4º ano do fundamental I em uma escola de Parintins	Conteúdo específico
6	OasisBR	2021	Lopes, R A	Senso de autoeficácia de professores de alunos com autismo surdos em escolas bilíngues.	Não aborda o contexto de Goiás
7	BDTD	2019	Almeida, I C A	Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores	Não aborda o contexto de Goiás/Duplicado
8	OasisBR				
9	OasisBR	2018	Cardoso, A A F	Necessidades Educacionais Especiais: o Transtorno do Espectro Autista e a Lei 12.764, de 11 de dezembro de 1990	Não trata do contexto escolar diretamente
10	BDTD	2018	Rocha, M G S	Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências	Não trata especificamente de alunos com TEA/Duplicado
11	OasisBR				
12	BDTD	2015	Silva, M A	Os processos socioeducativos na construção da educação do campo entre os agricultores camponeses de Vila Pavão – ES	Não aborda o contexto de Goiás/Duplicado
13	OasisBR				
14	BDTD	2013	Ribeiro, E L	A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular: desafios e possibilidades	Não foi excluído
15	OasisBR				

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os estudos incluídos, está o artigo intitulado: “A inclusão das crianças com transtorno do espectro autista da Rede Municipal de Goiânia”, que traz, a partir dos dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2020, uma discussão sobre esse processo de inclusão, entendendo que “ a educação infantil, que é base da educação escolar , necessita proporcionar uma educação inclusiva de qualidade, que garanta e assegure os direitos fundamentais para o acesso, permanência e desenvolvimento das crianças com deficiência” (Santiago; Batista; Teixeira, 2023). Duas dissertações, a primeira escrita pela pesquisadora Emília Lucas Ribeiro (2013), com o título: “A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades”; e a segunda da pesquisadora Jéssica Hilário Pinto (2023), intitulada: “A escuta sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um educando autista: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia – GO”. A inclusão desses estudos se deu por sua aproximação com a temática desta pesquisa, que se ocupa das vivências e experiências de professores de Educação Infantil na mediação da aprendizagem de crianças com TEA.

A partir dos estudos encontrados nas plataformas citadas, foi possível perceber que o tema pode ser pesquisado em mais municípios do estado de Goiás, principalmente em escolas públicas de educação básica. Para tanto, o objeto de estudo dessa pesquisa são as narrativas de professoras de educação infantil, suas vivências e experiências com crianças com TEA na Educação Infantil pública.

Ao dar início a essa investigação, propondo olhar para as literaturas analisadas nas disciplinas e nos grupos de estudo da PPGIELT, para artigos e dissertações que já discutiram o tema deste estudo, bem como de acordo com o contexto apresentado, elaboramos a seguinte problemática: quais as reflexões e constatações que emergem das vivências e experiências de professoras que atuam na educação infantil com crianças com TEA? Tal indagação é o ponto central e gerador da presente pesquisa.

Na busca por respostas à indagação, o objetivo geral da pesquisa consiste em: desvelar as vivências e as experiências de professoras que atuam na educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO com crianças com TEA. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) entender a educação infantil na rede pública municipal de Anápolis/GO na perspectiva da educação inclusiva; (b) compreender o processo de formação dos professores da educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO; e (c) identificar nas narrativas de professores da educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO, aspectos intrínsecos e extrínsecos quanto a inclusão de crianças com TEA.

Para auxiliar o percurso metodológico, foram considerados autores como Benjamin (1994), Lüdke e André (2018), Gil (2002) e Moreira (2002). A escolha dessa abordagem metodológica possibilitou uma melhor análise e o aprofundamento das respostas sobre o tema deste trabalho. Ademais, possibilitou a compreensão dos relatos, que trouxeram à tona fontes orais inéditas, das memórias profissional e pessoal sobre as vivências e experiências de professoras da rede pública de educação de Anápolis/GO com crianças com TEA.

No que tange à abordagem metodológica, optou-se pela análise qualitativa, via pesquisa bibliográfica e dados coletados pelas entrevistas realizadas. Sob isso, Gil (2002) explica que:

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (Gil, 2002, p. 133).

O processo de coleta de dados, redução e categorização dos dados foi fundamental para uma análise fidedigna dos dados coletados. Ferreira (2015, p. 117), acrescenta que: “A análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial.”

Quanto aos procedimentos, o percurso metodológico corresponde à pesquisa bibliográfica, que permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). Em virtude disso, a investigação trilhará o caminho de um estudo teórico e empírico, pois, de acordo com Moreira (2002, p. 107), “apresenta um caráter de ação, que nos obriga a interagir ou com objetos materiais, ou com pessoas, ou com ambos” para se chegar ao desvelamento das vivências e experiências das professoras.

Para tal, diferentes autores e as principais legislações para cada aspecto pertinente ao tema da pesquisa foram abordados. Para compreender questões relacionadas à Educação Infantil, foram consultados o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1998, 2010), que discorrem sobre objetivos e direcionamentos relacionados a aspectos da infância e suas singularidades, considerando o contexto social e geográfico. Ademais, sobre as complexidades que persistem na formação de professores para a educação infantil e da formação continuada,

são consultados Teixeira e Araújo (2016), que apontam avanços e retrocessos dessa formação. Por fim, Pacheco (2007), Baldo (2015) e Cunha (2011, 2020) oferecem relevantes considerações e constatações a respeito do ensino de crianças com TEA em instituições formais de ensino.

Como procedimento de coleta de dados, foram elaboradas entrevistas não estruturadas. Segundo Lüdke e André (2018, p. 35), o “que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem profissional”. Assim, ao considerar a análise qualitativa, que conduziu esta pesquisa, optou-se por seguir um formato não estruturado e autobiográfico, com o intuito de obter as subjetivas informações acerca das construções de sentido que os docentes realizam de suas vivências e experiências.

Esse formato de entrevista se aproxima do método fenomenológico, utilizado para a análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa. De acordo com Moreira (2004, p. 46), “o estudo das experiências vividas de cada um e a experiência humana estriba-se nos sentidos, interpretações, atividades e interações das pessoas”.

Algumas observações e perspectivas foram relevantes e constaram na transcrição, na seleção e na interpretação dos dados coletados nas entrevistas. Desse modo, a interpretação dessas entrevistas e narrativas se ocupou de compreender identidade docente que emerge da vivência e da experiência alicerçada e construída em suas trajetórias profissionais. A interpretação de entrevistas se aproxima do método fenomenológico, tendo em vista que a “fenomenologia objetiva analisar as vivências intencionais da consciência buscando compreender o sentido dos fenômenos” (Viana, 2008, p. 19).

A construção deste estudo teve como objetivo o levantamento de dados e ideias, internos e externos, que emergem de histórias vividas e contadas por um grupo de professoras, no ápice de momentos ímpares, por intermédio das narrativas. Para Schmidt:

A narrativa é preciosa, pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo. E o faz de uma maneira democrática ou, mais precisamente, da única maneira possível para que uma prática social seja democrática - fazendo circular a palavra, concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele. (Schmidt, 1990, p. 51)

Desse modo, propomos nesta dissertação, um estudo sobre narrativas que emergem das vivências e experiências, na interação diária com crianças com TEA em suas turmas de educação infantil, relatadas por professoras.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista (Lüdke; André, 1986, p. 33-4).

Percebida como etapas fundantes desta pesquisa, a coleta e análise das narrativas não estruturadas desvelaram a essência do trabalho pedagógico. Das falas dessas professoras, emergem histórias únicas e que compõem a totalidade de seu ser docente. Este trabalho pretende relatá-las de forma fidedigna e substancial. Sob essa ótica André (2005, p. 18) explica que a fenomenologia “ênfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar o universo conceitual dos sujeitos”, permitindo assim uma análise mais aprofundada das unidades de sentido relatadas pela experiência dos sujeitos.

Por se tratar de uma pesquisa que lança mão do instrumento entrevista para coleta de narrativas de professores da rede municipal, seu projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade, de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Bem como, foram ponderados os “riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos” (Brasil, 2013, p. 60).

Complementarmente, ancora-se na Resolução No. 510 do CNS (Brasil, 2016), que orienta os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, têm-se:

Art. 9º - São direitos dos participantes:

- I- Ser informado sobre a pesquisa;
- II- Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III- Ter sua privacidade respeitada;
- IV- Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V- Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI- Ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
- VII- O ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (Brasil, 2016, p. 6).

Assim, para garantir tais princípios, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado e minuciosamente explicado às professoras participantes, bem como foram disponibilizados tempo para leitura e para questionamentos e esclarecimentos. A elaboração do TCLE obedeceu às orientações que constam nas resoluções do CNS (Brasil,

2013; 2016) (Apêndice A). As professoras foram convidadas a escolher um pseudônimo constar em suas narrativas.

As entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2024, com oito professoras que ministram aulas na etapa da educação infantil em duas unidades de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na rede pública municipal de Anápolis/GO e aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas após a submissão e aprovação do CEP, conforme parecer Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 73710223.6.0000.8113.

Outra questão importante, ao ponderar os riscos da pesquisa, foi considerar o contexto pós-pandêmico. Para tanto, ao iniciar a pesquisa de campo, foi explicitado às participantes a possibilidade de realizar a entrevista de forma remota ou em lugar aberto e ventilado, garantindo distanciamento mínimo e disponibilizando álcool desinfetante e máscaras durante a coleta de seus relatos.

A busca por participantes para esta pesquisa não especificou em qual agrupamento o professor ou professora deveria estar regente. Bastava que lecionasse em uma turma da educação infantil e contasse com, ao mesmo, uma criança com TEA matriculada em 2024. Desse modo, as oito professoras que aceitaram participar correspondem aos três critérios de participação: (a) ser lotado como professor efetivo da rede municipal de ensino de Anápolis/GO; (b) estar regente em uma turma de Educação Infantil no ano de 2024; e (c) contar com uma criança com TEA laudada e matriculada em sua turma.

Como parte da organização desses critérios, foi solicitado ao Departamento de educação infantil da cidade de Anápolis/GO, via *e-mail*, um mapa detalhado das matrículas de crianças com TEA nos CMEIs (SEMED, 2024). A partir do mapa, planejamos uma aproximação aos respectivos professores dessas crianças. Elaboramos uma carta proposta, convidando esses docentes a participarem da pesquisa. Após essa etapa, as oito professoras que se dispuseram foram apresentadas ao TCLE, tal como orientado pelo CEP. Após a apresentação da pesquisa e do documento, foram assinadas duas vias de cada TCLE, de modo que uma foi entregue às participantes e outra foi mantida pela pesquisadora.

Tendo estabelecido o grupo de participantes, levamos em consideração suas particularidades, como gênero, naturalidade, formação inicial e continuada e experiência docente, durante a etapa do estudo que se ocupou da reflexão e da elaboração das entrevistas não estruturadas. Para obter maior subjetividade e leveza nas narrativas das professoras, corroboramos Benjamin, para quem narrativas são:

[...] por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1994, p. 69)

Dessa forma, em contato com as professoras participantes da pesquisa, buscamos garantir os melhores horários, locais e formas para que se sentissem à vontade para a entrevista. Seguindo as orientações das Resolução No. 510 (Brasil, 2016), reforçamos que suas identidades foram preservadas, que o aceite em participação foi totalmente voluntário e que informamos a possibilidade de desistirem a qualquer momento.

Durante esse contato com as participantes, o objetivo foi ouvi-las da forma mais natural possível, descortinando suas impressões e constatações vivenciadas na experiência docente. Essa perspectiva corrobora Castro (2014, p. 183) ao entender que “por meio da compreensão das vivências compartilhadas pode desvelar realidades renegadas, tidas socialmente por abjetas, uma vez que narrar torna-se sinônimo de diálogo consigo, com o outro, com o mundo”.

A etapa seguinte consistiu em ir a campo, concentrando na escuta, registro e transcrição dessas entrevistas que “se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 95). As oito professoras participantes desta pesquisa, optaram por conceder as entrevistas em seus locais de trabalho e de forma presencial. Para garantir uma análise fidedigna dos dados coletados durante as narrativas das vivências e experiências dos docentes participantes da pesquisa, as entrevistas foram gravadas com o consentimento, via TCLE.

Para melhor compreensão e ordenação dos objetivos traçados para esta pesquisa, a dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a educação infantil e inclusiva da criança com TEA na rede pública municipal de Anápolis/GO, ressaltando como ela é introduzida na legislação brasileira a partir da Constituição Federal (CF), e está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1988, 1996). Ademais, ela está presente nas principais Normas e Resoluções que embasam a educação infantil no município.

Em síntese, o primeiro capítulo busca apresentar aspectos que integram a educação infantil inclusiva da rede pública municipal de Anápolis/GO, explicitando sua organização, destacando seus avanços e apontando, a partir de autores como Pacheco (2007), Belisário Filho e Cunha (2011, 2020), Whitman (2015) e Kupfer *et al.* (2017), as possibilidades de melhoria da qualidade desse atendimento.

No segundo capítulo, buscamos explicar a formação de professores da Educação Infantil, com foco na rede pública municipal de Anápolis/GO, partindo da formação inicial para a continuada e com ênfase nas formações voltadas para o TEA. Nesse capítulo, destacamos as principais características da formação em Pedagogia e dos órgãos municipais que atuam na formação continuada dos professores. Para melhor compreender o cenário, onde ocorre a formação desses professores, foi realizada, transcrita e analisada uma entrevista presencial com a então gestora do Centro de Formação de Profissionais da Educação (Cefope), no ano de 2024. Bem como, foram consultadas as contribuições de Kramer (2016) e Brzezinski (2011) e consideradas as narrativas das professoras, que descrevem suas concepções acerca da sua formação profissional.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a análise das vivências e experiências dessas professoras que atuam com crianças com TEA, lançando mão de autores, como Sekkel (2003), Macedo (2021) e Laureano (2017). Por fim, foram redigidas as Considerações Finais deste estudo, apresentando os principais pontos discutidos e os resultados das análises das narrativas das professoras participantes.

1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo objetiva apresentar, de forma sucinta, o atual cenário da educação infantil e inclusiva no país, em específico no que se refere à organização do atendimento às crianças da faixa etária entre 0 e 5 anos, na rede pública municipal de Anápolis/GO. Para tanto, são abordadas as legislações nacionais que orientam a organização do ensino nesta etapa da educação básica, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o RCNEI, a Política Nacional de Educação Especial (PEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva e as DCNEI (Brasil, 1988; 1996; 1998; 2008; 2010). Aqui, essas legislações são entendidas como os principais marcos de mudanças positivas e significativas na educação infantil inclusiva no âmbito nacional.

1.1 A educação infantil na rede pública municipal de Anápolis/GO

A CF estabelece que a educação é um direito social, no Art. 6, e dever do Estado e da família, no Art. 205. O dever do Estado consiste em garantir a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1988). No Art. 208, tem-se que a educação básica inclui a Educação Infantil, que é ofertada em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos (Brasil, 1988). O que significa que, na etapa da educação infantil, apenas a pré-escola é obrigatória. Por sua vez, a gratuidade é estabelecida para toda a educação infantil e a matrícula na creche é facultativa, de acordo com o Art. 4 da LDB (Brasil, 1996).

Nesse contexto, a LDB, no Art. 29, estabelece que a “educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” Esses princípios são reafirmados, e explicados de forma mais abrangente, em políticas públicas voltadas à infância. Elas são basilares para orientar o trabalho pedagógico na educação infantil. Como exemplo, é possível citar RCNEI (Brasil, 1998), que traz orientações com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Os Referenciais estabelecem como um de seus princípios “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas” (Brasil, 1998). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a criança como:

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

A partir desse entendimento, é possível perceber a relevância da passagem da criança por uma instituição de Educação Infantil, ela precisa ser vista como um ser capaz de construir pensamentos, interpretar situações, criar e imaginar a partir de suas percepções e produzir cultura e história no meio em que vive. Além disso, evidencia a responsabilidade das esferas de poder público que ofertam o ensino para essa etapa. Diante disso, Campos e Campos (2008) acrescentam que:

quando se discute a educação infantil sem qualquer referência ao seu provimento pela esfera pública, estamos diante de uma transferência de responsabilidades do Estado para as famílias e “comunidades”, deslocando esse nível educativo das políticas universais públicas para o plano das políticas compensatórias (Campos; Campos, 2008, p. 253).

Com relação à organização da educação infantil no âmbito municipal, as legislações nacionais orientam sua estrutura e seu atendimento, garantindo a oferta da matrícula nessa etapa. Seguindo as orientações da CF (Brasil, 1988), a LDB normatiza os deveres do governo municipal, que deve oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, porém priorizar o ensino fundamental (Brasil, 1996). Em seu artigo 11, a LDB esclarece as obrigações do município em relação à educação básica e estabelece o regime de colaboração dos sistemas de ensino:

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (Brasil, 1996, n.p).

No que diz respeito ao atendimento à primeira infância, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (PNE) estabelece como objetivo da Meta 1 “Universalizar, até 2016, a pré-escola e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças até o final da vigência deste PNE (2014-2024)” (Brasil, 2014).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2000, as creches receberam 9,4% das crianças e, em 2010, 23,6%, o que significou que mais de dois milhões estavam matriculadas (Brasil, 2010). Com esses dados, podemos inferir que provavelmente a meta, de atender 50% das crianças em creche até 2016, não foi alcançada. O Censo Escolar de 2023 revelou que houve um aumento de 4,8% nas matrículas da pré-escola e que 66,8% das crianças brasileiras estavam matriculadas na rede pública de Educação Infantil (Brasil, 2010). No cenário educacional de Anápolis/GO, a prefeitura de ampliou o atendimento da Educação Infantil, abrindo turmas de pré-escola em escolas municipais desde 2016, para atender a demanda por vagas em turmas de Educação Infantil.

Considerando esses dados e com o intuito de apresentar como essas políticas públicas são basilares para a organização do atendimento na educação infantil no município, torna-se relevante entender o contexto histórico que consolidou o início desse atendimento.

Na rede municipal de educação de Anápolis/GO, até 2002, havia oito instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos no âmbito da assistência social. Configuravam uma competência da Secretária Municipal de Integração – Assistência Social, Cultura, Esporte, Trabalho, Emprego e Renda, constituída e gerida por ocupantes de cargo em comissão (Anápolis, 2024):

Quadro 2: Primeiras Unidades de Educação Infantil de Anápolis/GO

CMEI	Inaugurada em:
1. José Epaminondas Roriz	01 de junho de 1986
2. Jandira Bretas	02 de agosto 1986
3. Maria Capuzzo Cremonez	Outubro 1986
4. Cibele Teodoro Telles	1987
5. Dona Íris Araújo Rezende de Machado,	14 de maio 1988
6. Gracinda Maria da Silva,	18 de setembro 1989
7. Professora Rettie Tipple Batista,	Fevereiro de 1990
8. Desembargador Air Borges de Almeida.	1991

Fonte: Anápolis (2024).

Em 2002, a Secretária Municipal de Educação (SEMED) assumiu a etapa da Educação Infantil e criou o Departamento de Educação Infantil, reconhecido oficialmente em 02 de abril de 2003. O Departamento incorporou as 8 (oito) instituições que estavam ligadas à Assistência

Social. Dessa forma, a rede pública municipal de educação passou a ser centralizada na SEMED, com um secretário de educação na sua gestão e indicado pelo poder executivo, visto se tratar de um cargo de confiança (Anápolis, 2024). A seguir, listamos as unidades municipais e conveniadas que atendem a educação infantil no município:

Quadro 3: Unidades de Educação Infantil em Anápolis/GO em 2023

Unidades Municipais			Unidades Conveniadas
1- CMEI Amélia Jacob	12- CMEI Dra Zilda Arns Neumann	23- CMEI Nazaré Cunha Leão	1- CEI Ágape
2- CMEI Anita Malfatti	13- CMEI Gracinda Maria da Silva	24- CMEI Paulo Freire	2- CEI Batista Central
3- CMEI Arnaldo Steckelberg	14- CMEI Ildefonso Limirio	25- CMEI Prof ^ª Leonor Marques	3- CEI Bete Shalom III
4- CMEI Carlos Drummond	15- CMEI Jorge Amado	26- CMEI Prof ^ª Célia Maria Rocha Malta	4- CEI Bete Shalom Madureira
5- CMEI Casimiro de Abreu	16- CMEI José Cupertino de Paula	27- CMEI Prof ^ª Cinthya Rodrigues	5- CEI Betesda Esperança
6- CMEI Cibele Teodoro Teles	17- CMEI José Epaminondas Roriz	28- CMEI Prof ^ª Dalva Maria	6- CEI Betesda Jardim Primavera
7- CMEI Clarice Lispector	18- CMEI Manuel Bandeira	29- CMEI Prof ^ª Dina Maria Miotto	7- CEI Pelicano
8- CMEI Cristiane Alves de Almeida	19- CMEI Maria Capuzzo Cremonez	30- CMEI Prof ^ª Helena Ferreira Melazzo	8- CEI Pioneira
9- CMEI Desembargador Air Borges	20- CMEI Maria Zenita de Jesus	31- CMEI Prof ^ª Núbia Eliene	9- CEI Presbiteriana Renovada Central
10- CMEI Dona Iris Araujo	21- CMEI Mário Quintana	32- CMEI Prof ^ª Rettie Tipple	10- CEI Rainha da Paz
11- CMEI Jandira Bretas	22- CMEI Maura Helena	33- CMEI Haroldo Antônio de Souza	11- CEI Santa Terezinha

Fonte: SEMED (2024).

Os CMEIs, os Centros de Educação Infantil (CEIs) e as turmas da pré-escola (4 e 5 anos) que operam em escolas municipais da cidade são geridas e assessoradas pelo Departamento de Educação Infantil, que integra a SEMED. Em 2024, o município conta com um total de 45 instituições de Educação Infantil, sendo os mesmos 33 CMEIs de 2023 (Quadro 3), porém 12 CEIs². Complementando o atendimento à Educação Infantil, há 27 escolas municipais que abriram turmas de pré-escola em suas unidades, de acordo com dados de 2023:

Quadro 4: Escolas Municipais que atendem turmas da pré-escola em 2023

EM João Luiz de Oliveira	EM Edinê Rodrigues	EM Anapolino de Faria
EM São José	EM Miguel Pedreiro	EM Ernest
EM Lions Aanhanguera	EM Lindolfo Pereira da Silva	E. P. São Cristovão

² De acordo com dados disponibilizados, via e-mail, pela coordenadora de recursos humanos da SEMED, referente ao ano de 2024 (SEMED, 2024).

EM Raimunda de Oliveira Passos	EM Jahyr Ribeiro	EM Belisária Correa
EM Afonsina	EM Gomes Santana	Escola Shalom
EM Francisca Miguel	EM Inácio Sardinha	EM Dr. Adahyl Lourenço Dias
Escola Jesus Duarte	EM Jeronimo Vaz	EM Pastor Miguel
EM Luiz Carlos Bizzinoto	EM Prof ^a Maronita Dias Dourado	EM Lar São Francisco
EM Lena Leão	EM Cecília Meirelles	EM Wady Cecílio

Fonte: SEMED (2024).

No que se refere às unidades de ensino, e de acordo com dados disponibilizados via e-mail, pela coordenadora de recursos humanos da SEMED no ano de 2024, a rede pública municipal de Anápolis/GO possui 62 escolas municipais, sendo 2 organizadas para atender em tempo integral, com duração de nove horas diárias, turmas do ensino fundamental do 1º a 9º ano. 45 CMEIs e CEIs. Somando um total de vinte e sete mil duzentos e seis alunos atendidos (Anápolis, 2024).

Nessas unidades, o atendimento foi sistematizado a partir da faixa etária de cada criança, obedecendo as legislações nacionais, municipais e sob a coordenação e orientação da SEMED. Além disso, elas seguem a Resolução Normativa CME No. 001, de 28 de setembro de 2023, norma que estabelece parâmetros para o funcionamento da educação infantil no Sistema Municipal de Educação (SME) e organiza os agrupamentos dessas instituições. De acordo com a Resolução, tem-se que:

Art.:17. Os parâmetros para a organização e funcionamento de agrupamentos de crianças, deverão possibilitar as condições para que se concretizem os objetivos da Educação Infantil, respeitando o corte etário de 31 de março do ano da matrícula, regra que define a idade em que as crianças devem ingressar na pré-escola e no ensino fundamental, observando a relação criança/auxiliar de educação e criança/professor e a metragem mínima exigida nesta etapa [...] (Anápolis, 2023, p. 4).

Quadro 5: Divisão de turmas na Educação Infantil conforme Resolução Normativa CME n. 1, de 28 de setembro de 2023

Agrupamento	Faixa etária	No. de crianças	Professor	Auxiliar de educação
Berçário	De 0 a 1 ano	até 12	1	1
Infantil I	De 1 a 2 anos	até 12	1	1
Infantil II	De 2 a 3 anos	até 17	1	1
Infantil III	De 3 a 4 anos	até 17	1	1
Infantil IV	De 4 a 5 anos	até 25	1	1
Infantil V	De 5 a 6 anos	até 25	1	1

Fonte: Anápolis (2023).

Somada a essa organização em idades e agrupamentos, cada CMEI, CEI e escola que atende à pré-escola é gerida por um diretor, escolhido por meio de eleição a cada dois anos. O diretor eleito, escolhe a sua equipe gestora, formado por um coordenador geral e um coordenador pedagógico. As unidades municipais de educação infantil de Anápolis/GO contam com um monitoramento e acompanhamento do trabalho pedagógico realizado em suas instituições de ensino.

A SEMED possui uma assessoria pedagógica, formada por professores ocupantes de cargo efetivo e em função de confiança. Esses professores realizam visitas esporádicas às unidades para acompanhar e orientar o trabalho da coordenação pedagógica e dos professores regentes em suas respectivas turmas. A divisão dessas visitas é feita por regiões e em conformidade com as orientações da gerência de ensino. Dessa forma, cada assessor fica com um número específico de unidades para assessorar. Tanto os cargos de assessoria pedagógica, quanto o de gerência de ensino são indicados pelo secretário municipal de educação.

Para apresentar parte da organização pedagógica e do trabalho que é realizado nessas unidades de Educação Infantil do município, destaca-se que a gerência de ensino da educação infantil, sob a supervisão da SEMED, elaborou o Guia de Orientações para a Educação Infantil no Município de Anápolis/GO, cujo objetivo é “orientar o trabalho nos centros municipais de educação infantil municipais e conveniados, assim como nas escolas municipais que oferecem a pré-escola” (Anápolis, 2024).

Elaborado com base em documentos curriculares, como RCNEI, DCNEI (Brasil, 1998, 2010) e Documento Curricular para GOIÁS - Ampliado (DC) (Goiás, 2018), o Guia esclarece que “as creches e pré-escolas possuem autonomia na escolha dos temas geradores partindo da proposta curricular e projetos institucionais, enviados pela SEMED” e detalha alguns aspectos da educação infantil pública municipal, como atribuições da gerência e assessoria e dos professores da educação infantil. O Guia aborda desde os aspectos históricos, que perpassam a educação infantil, até sugestões objetivas para a prática pedagógica com todas as crianças matriculadas nesta etapa, respeitando as suas particularidades e diversidade (Anápolis, 2024).

1.2 A educação especial na perspectiva inclusiva na rede pública municipal de Anápolis/GO

A diversidade integra a Educação Infantil inclusiva. A demanda por matrícula de crianças especiais na rede pública cresce a cada ano. De acordo com o MEC,

os dados do Censo Escolar 2023 apontam para um **aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023**. Dos 1.771.430 registros computados na modalidade, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas (1.114.230). **Em seguida, estão a educação infantil, com 16% (284.847)**, e o ensino médio, que contabilizou 12,6% dos alunos (223.258). [...] Do total de matrículas, **53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904)**. Logo após, estão aqueles com **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% delas (636.202)**. (Matrículas [...], 2024, grifo nosso).

Diante desses números, torna-se evidente que a creche precisa ser um espaço inclusivo, com estrutura que possa garantir os direitos de aprendizagem da criança com deficiência, o desenvolvimento integral e democrático em todos os agrupamentos dessa etapa (Pacheco, 2007).

A organização da educação inclusiva é recente, além da CF (Brasil, 1988), a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) e a LDB (Brasil, 1996) estão entre as principais políticas que dissertam e trazem determinações para que esse atendimento seja oferecido nas unidades escolares de forma igualitária e democrática.

A LDB, ao dissertar sobre as diretrizes que orientam a educação especial, esclarece no Artigo 58 que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

A Declaração de Salamanca afirma o direito de todos à inclusão e à participação no contexto escolar. Atribuindo às escolas a responsabilidade de se moldarem às necessidades de seus alunos e não o contrário (Unesco, 1994).

Nessa mesma perspectiva, a Resolução CNE/CEB No. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolve que:

(Art.1) Parágrafo único. ‘O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado’ (Brasil, 2001a, p. 1).

Partimos da premissa que a educação especial abrange a educação inclusiva e, portanto, torna-se importante esclarecer alguns aspectos que orientam essa abrangência e compreender a diferença entre uma e outra.

A Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e organizada para atender de forma exclusiva e

específica os alunos com necessidades especiais: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A Educação especial é transversal e perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil,1996)

A Educação Inclusiva possui como característica fundamental uma educação contemporânea, que inclui todos, sem distinção de raça, cor, religião, cultura, gênero, ou necessidade especial. Essa perspectiva de educação inclusiva consta na Conferência Mundial de Educação Especial, que aconteceu na cidade de Salamanca, na Espanha, em julho de 1994. No texto dessa declaração, tem-se que “7. O Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994). Sob essa ótica, torna-se relevante citar a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem por objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A partir desse entendimento, uma educação inclusiva presume que todos tem direito à educação e que o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular. Seu intuito é ensinar a todos, sem nenhuma distinção e com a mesma qualidade. Uma educação inclusiva está para aqueles que se enquadram na modalidade de Educação Especial e para aqueles que não possuem deficiência, mas que possuem igualmente o direito de terem sua identidade e diversidade respeitadas. A inclusão se preocupa e se ocupa com todos os grupos excluídos e subalternizados, não apenas com aqueles que possuem alguma deficiência. Conforme as DCNEI:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2010, p. 1).

Entender essa diferença possibilita maior compreensão do papel da escola e dos profissionais de educação no acesso e permanência de todos a uma educação de qualidade. De acordo com a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (Unesco, 1994, p. 5).

Uma educação que está prevista na legislação como democrática precisa estar apta a entender também as particularidades e modos de aprendizagem das crianças especiais. Sob essa ótica, a Lei No. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Artigo 28, reafirma que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015,n.p).

As legislações somente não garantem uma educação inclusiva, elas atuam como um guia, uma bússola para aquilo que se deseja alcançar na educação. Uma proposta inclusiva pressupõe uma reformulação de pensamento e da forma que se percebe o outro. Tal percepção precisa ser livre de qualquer pretensão ou intenção de enquadrar o outro em moldes advindos de uma construção errônea do conceito de inclusão. Incluir não é privilegiar, incluir não é demonstrar pena, incluir não é caridade e incluir não é fazer pelo outro as ações que ele é plenamente capaz de realizar. Isso corrobora Ribeiro (2013) ao esclarecer que:

É importante esclarecer que as leis e resoluções, embora possam contribuir, não asseguram de fato a inclusão, pois incluir implica, não apenas na simples inserção física, no acesso, mas deve possibilitar a permanência e um processo de ensino e aprendizagem que responda adequadamente às necessidades desses alunos (Ribeiro, 2013, p. 63).

Mais do que o cumprimento de uma legislação, uma educação infantil inclusiva requer o compromisso social da escola, da família e da comunidade escolar, para que a criança com deficiência possa se sentir respeitada, acolhida e segura em uma instituição formal de aprendizagem em que ela passará horas do seu dia, cinco dias na semana.

As políticas públicas e suas redações evidenciam que o acesso e permanência à educação é um direito de todos e, portanto, desde a primeira etapa da educação básica, a diversidade presente em uma instituição escolar precisa ser parte do todo: daquilo que se planeja e do que se ensina dentro da escola. Assim, a educação infantil se torna um espaço com potencial para iniciar as experiências das crianças com a diversidade, apresentando a diferença como algo que enriquece a relação e o respeito entre as pessoas. Para Pacheco (2007, p. 27):

A Educação Inclusiva é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todo.

Um ponto de partida pode ser adquirir uma postura consciente da riqueza que reside na diversidade. Propostas educacionais inclusivas entendem que cada pessoa é única e que suas necessidades, habilidades, limitações e particularidades devem ser respeitadas antes de qualquer abordagem pedagógica (Mantoan, 2003). Dentre as crianças matriculadas na Educação Infantil, têm-se as crianças da Educação Inclusiva, que possuem direito de acesso e permanência nas unidades de atendimento para esta etapa. Paniagua e Palacios (2007, p. 128) consideram positiva a inclusão de crianças especiais na educação infantil, explicando que “Uma das contribuições mais valiosas que o meio escolar pode oferecer é no sentido de que as dificuldades das crianças deixem de ser um tabu. É preciso não apenas viver a diferença, como também falar sobre ela”.

No que se refere à Anápolis/GO, faz-se relevante entender os principais pontos e propostas que desenham o atendimento à Educação Inclusiva. No contexto da educação infantil e do ensino especial, estão: a Resolução CME No. 52, de 24 de junho de 2013, que estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de ensino de Anápolis/GO (Anápolis, 2013); o Plano Municipal de Educação (PME), Lei No. 3.775, de 24 de junho de 2015, elaborado coletivamente e com a participação de diversos segmentos que compõem o quadro de servidores da educação municipal, ele foi aprovado com vigência decenal de 2015 a 2025 e com dez objetivos permanentes (Anápolis, 2015).

O PME de Anápolis/GO considera o que é assegurado pela legislação, tratando o autismo como uma deficiência e, com base no PNE e demais legislações federais pertinentes à temática, descreve metas, diretrizes e estratégias de curto, médio e longo prazo pertinentes à realidade do município e aos objetivos possíveis de serem alcançados. Dentro dessa perspectiva, a Resolução CME No. 005\2019 de Anápolis/GO disserta que:

Art. 26 - As instituições de Educação Infantil, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, devem buscar assessoria de equipes multiprofissionais constituídas por pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, pediatra, nutricionista, enfermeira, assistente social e outros, contando ainda com o suporte da Rede Municipal de Apoio à Educação Inclusiva de acordo com o Art. 36 da Res. do CME nº 052 de 24 de junho de 2013, para o atendimento específico às crianças que apresentarem necessidades educacionais especiais, conforme legislação vigente (Anápolis, 2019,n.p).

No entanto, essa Resolução foi recentemente substituída pela Resolução Normativa CME No. 6, de 26 de agosto de 2024, que estabelece parâmetros para a educação especial e assegura que “A Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma modalidade da educação nacional que perpassa todos os níveis de ensino, como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e\ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem” (Anápolis, 2024a).

O atendimento nas unidades de educação infantil possui particularidades que visam ofertar um ensino que atenda às especificidades e às necessidades das crianças. De acordo com o Artigo 18 da Resolução Normativa CME 06, o “professor com atuação no AEE [Atendimento Educacional Especializado] é responsável por oferecer suporte pedagógico articulando com o professor regente a adaptação do currículo e das metodologias de ensino às necessidades individuais dos estudantes” (Anápolis, 2024a). Todavia, nas unidades visitadas para a busca de participantes dessa pesquisa, fomos informadas que nenhuma delas tinha o apoio do profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo as gestoras, a SEMED disponibiliza esse profissional apenas para as unidades mais de 200 alunos.

A CF assegura em seu Artigo 208, inciso III, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente, na regular de ensino” (Brasil, 1988). Nessa linha, o capítulo V da LDB, trata daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação (Brasil,

³ O termo portador de deficiência, foi substituído por Pessoa com deficiência, a partir de 2009, por meio do Decreto No. 6.949, que incorporou ao ordenamento jurídico brasileiro a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU, em 2006.

1996). Consta, no Artigo 38 do PME (2015-2025), a relevância da presença do profissional de AEE nas unidades de ensino, o que propõe assegurar à pessoa com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específica para atender às suas necessidades e professores qualificados ao atendimento especializado (Anápolis, 2015).

Além do profissional de AEE, a criança especial matriculada na rede pública de Anápolis/GO tem direito a um cuidador caso a deficiência comprometa a sua autonomia no ambiente escolar. O profissional de AEE e os cuidadores efetivos da rede são lotados conforme a demanda. O Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (CEMAD) é o órgão responsável por essa lotação. Em 2024, a rede pública municipal não dispõe da quantidade suficiente de cuidadores, visto que muitos desistiram do concurso por conta da complexidade da função e porque, nos últimos dez anos, não houve concurso para esse cargo. Estagiários e contratados comissionados da prefeitura tem exercido tal função, porém sem capacitação para tanto, o que pode ser constatado na entrevista com a Professora 3:

o cuidador também que fica com a criança, ele não tem preparo também, porque é uma pessoa da merenda, que vai cuidar, é a pessoa da limpeza, que tem como um cuidado, não funciona, a inclusão ela exclui mais que inclui. Eu não sei onde você vai botar isso, mas é o que eu penso.

A implementação e a execução da rede municipal de Apoio à Educação Inclusiva são de responsabilidade da SEMED, por meio do CEMAD (Anápolis, 2013). O CEMAD tem como “missão acolher e atender os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e dificuldade acentuada da aprendizagem da Rede Municipal de Educação, comunidade Anapolina e municípios adjacentes” (Anápolis, 1995).

O CEMAD foi criado no ano de 1996, quando a Lei No. 2.286, de 1995, autorizou a construção de uma escola municipal para atendimento às pessoas com deficiências auditivas, visuais e mentais. O órgão foi inaugurado no mês de julho do ano de 1996, intitulado Centro de Apoio ao Deficiente Maria Onilza Borges, e ainda não possuía vínculo com a SEMED, atendendo em parceria com as Secretarias de Saúde e Assistência Social (Anápolis, 1995).

Em 2002, a SEMED assume a gestão e organização interna do CEMAD, transformando o órgão em um de seus departamentos. O CEMAD possui um gestor indicado pela SEMED e atende prioritariamente alunos da rede pública que são encaminhados pelas escolas e que apresentam alguma deficiência ou condutas típicas. O órgão possui uma rede social⁴, em que

⁴ @cemad_anapolis

divulga o seu trabalho e detalha sua atuação como um centro de atendimentos clínicos e pedagógico especializado às pessoas com deficiências e transtornos (Anápolis, 2024).

É direito da criança especial estar matriculada na rede regular de ensino desde o início na Educação Infantil. Bem como, é um direito ter sua permanência garantida, com total inclusão nos espaços de aprendizagem que perpassam o ambiente escolar. Todavia, de acordo com informações cedidas pela gestão da educação infantil de Anápolis/GO, em 2024, as vagas ofertadas para a etapa da Educação Infantil Inclusiva não são suficientes, gerando filas de espera no sistema de pré-matrículas (Fonte, data).

1.3 A criança com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil inclusiva na rede pública municipal de Anápolis/GO

Torna-se premente conhecer os direitos da criança especial e os deveres das instituições em que ela está matriculada. O presente estudo centraliza a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Sarmiento (2004, p. 10), as crianças são

seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

De acordo com a LDB, em seu Artigo 58, a oferta do ensino especial inicia na Educação Infantil, e haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades das crianças de educação especial (Brasil, 1996). Assim, é de suma importância garantir que os direitos dessa criança e as relações sociais e culturais em que a criança está imersa sejam respeitados. Diante dessa afirmação fica evidente que o ingresso de uma criança especial na educação infantil não é um desafio menor que nas outras etapas.

Em Anápolis/GO, a gestão da Educação Inclusiva da rede municipal conta com mais de 363 alunos com TEA matriculados em suas instituições escolares (SEMED, 2024). Inferimos que o número pode ser ainda maior, pois conforme relatam as professoras, entrevistadas algumas crianças apresentam comportamentos bem típicos do espectro, mas não possuem um diagnóstico clínico que ateste o TEA:

Agora eu posso ter pego aluno com autismo, porque pelos comportamentos que a gente vê [...] dos alunos e a prática pedagógica a gente tem, eu passei por outros alunos autistas, mas sem diagnóstico, sem o laudo, sem nada [...], e como não tem laudo, não tem, você vai na, experiência [...], cê vai

trabalhando uma coisa ali, outra aqui [...] pra ver o que que encaixa...
(Professora 3)

tinha aqueles outros sem laudo que tava ali, era um primeiro, só pra você ter ideia, e aí eu tinha o [Homero], e a tinha também a [Helena], e era uma turma, e dava um pouco de angústia, por eu não saber como lidar direito com eles.
(Professora 8)⁵

Nesses trechos compartilhados pelas professoras, torna-se evidente que algumas crianças apresentam comportamentos típicos de uma criança especial, mas não possuem laudos que possibilitam um entendimento acerca de aspectos comportamentais dessa criança. Isso pode dificultar não só a garantia de seus direitos enquanto criança especial, como seu desenvolvimento e o planejamento de abordagens pedagógicas que contemplem os objetivos didáticos a serem alcançados com elas.

A partir dessas constatações, cabe explicar que o TEA é considerado o terceiro distúrbio, dentre os mais comuns (Gadia; Tuchman; Rotta, 2004). De acordo com os índices do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), a prevalência do TEA é de 1 caso a cada 68 crianças e, aproximadamente, 1 caso em cada 42 meninos e 1 caso em cada 189 meninas (Casos [...], 2014). Esses dados reforçam a importância da perspectiva pedagógica para a inclusão da criança com TEA na escola.

Para Goes (2021, p. 11) “há uma diversidade de manifestações do que hoje é considerado como transtorno do espectro autista, com diferentes perspectivas a respeito, tanto de uma possível etiologia, quanto das suas características, comorbidades, diagnósticos”. De acordo com a Lei No. 12.764, são consideradas crianças com TEA aqueles que apresentam:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 1).

De acordo com essa legislação, o autismo passa a ser considerado uma deficiência e, conseqüentemente, a criança com TEA passa a ter todos os direitos que ela assegura. O que

⁵ São utilizados nomes fictícios sempre que as participantes citam os alunos.

inclui um cuidador, quando necessário, e o acompanhamento educacional especializado do profissional AEE (Brasil, 2012).

A criança com TEA possui algumas particularidades de personalidade que vão exigir do professor e do cuidador abordagens embasadas em estudos voltados para este transtorno. Isso porque, essa criança não está na escola apenas para socializar ou para compor índices de matrícula no Ensino Especial. Esta criança possui capacidades cognitivas a serem desenvolvidas e aprimoradas e é importante que essa mediação docente seja livre de improvisos, estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, corroboramos Santiago, Batista e Teixeira (2023, p. 109), para quem “a inclusão da criança com TEA na educação infantil, pode ser ainda mais complexa, visto que essa deficiência apresenta diversas características particulares que interferem na interação social, aspecto este, que é importante no contexto da educação infantil”.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), o TEA é um distúrbio neurológico restrito e repetitivo, a criança autista apresenta comportamentos diferentes daquilo que é esperado para sua idade, dificuldades que englobam a linguagem, alimentação, interação, entre outros (SBP, 2019). Cada criança com TEA que está matriculada em uma sala de educação infantil, poderá apresentar um comportamento. Além disso, por se tratar de um transtorno que compromete as formas de interação social da criança, sua adaptação dependerá também de seu diagnóstico e do acesso que a criança tem a um atendimento clínico fora da escola.

O diagnóstico de TEA depende de uma avaliação multiprofissional, que demanda tempo e acesso ao sistema de saúde, o que pode representar uma barreira para que pais ou responsáveis consigam o laudo de seus dependentes, bem como o devido tratamento e a garantia de seus direitos enquanto criança especial.

O diagnóstico do TEA é de caráter clínico e para concluí-lo, além de um acompanhamento periódico da criança, de seus pais, do ambiente familiar e de sua evolução comportamental, os profissionais especializados se baseiam no Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM-V), cuja redação mais atualizada é a de Psiquiatria, e pela Classificação Internacional de Doenças (CID 10) (APA, 2014).

O DSM-V foi publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), em 18 de maio de 2013. Desde então vem sendo utilizado como uma bússola para os profissionais da psiquiatria em seus diagnósticos de transtornos mentais:

A publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizados por centenas de profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos,

fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica (Araújo; Neto, 2014, p. 70).

Aliado ao diagnóstico e acompanhamento psiquiátrico, com ou sem o uso de medicação, tem-se a avaliação psicológica de uma criança com TEA fundada em aspectos comportamentais com intervenções baseadas na observação e no seu desenvolvimento. De acordo com o DSM-V:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente (APA, 2014, p. 53).

Sobre o Critério A, o mais perceptível, tem-se que, nos primeiros dias de escolarização, é importante perceber que a resposta da criança com TEA às intervenções pedagógicas do professor regente e do professor de AEE, pois acontecerão de um modo ímpar. Isso acontece, especialmente, porque suas formas de interação, comunicação oral e corporal são diferentes das demais crianças, o que não afeta o desenvolvimento das habilidades. Baldo (2015, p. 155), explica a percepção da criança com TEA “se constitui não por um rótulo, mas pelo convívio social, por suas construções próprias e familiares, pelos aspectos socioeconômicos e culturais que lhe são apresentados, que serão incorporados no seu desenvolvimento.”

Ainda de acordo com o DSM-V, o diagnóstico de pessoa com TEA apresenta níveis de gravidade. Três níveis distintos, os quais comprometem a comunicação social e evidenciam os comportamentos restritos e repetitivos:

O nível 1 ‘exigindo apoio’ afirma que as pessoas com esse diagnóstico sentem dificuldade para iniciar interações sociais e apresentam interesses bem reduzidos em se comunicar.

O nível 2 ‘exigindo apoio substancial’ enfatiza que, mesmo na presença de apoio, a pessoa irá apresentar déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes e limitações em dar inícios a interações sociais.

O nível 3 ‘exigindo apoio muito substancial’, as pessoas com TEA apresentam graves déficits nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, que causam prejuízos graves de funcionamento, limitações em inícios a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros. Apresentam um comportamento inflexível, extrema dificuldade em lidar com a mudança e comportamentos restritos e repetitivos que interferem no funcionamento de todas as esferas (APA, 2014, p. 52).

A partir dessas informações, é possível perceber a complexidade que reside na interação de uma criança com TEA na educação infantil, não só pelas especificidades do próprio TEA, como pela ruptura que acontece quando uma criança com TEA deixa de conviver apenas com seus familiares, e passa a frequentar uma instituição de ensino.

Por ser a educação infantil a sua primeira experiência em uma instituição regular de ensino, todos esses comportamentos, que a criança com TEA possui, são somados à adaptação a esse novo cenário e se torna um cenário desafiador para a criança e para a instituição que a recebe. Desse modo, a matrícula da criança com TEA na educação infantil não é a única forma de garantir a sua permanência e desenvolvimento. É preciso criar condições para que ela possa desenvolver suas habilidades físicas, intelectuais, psicológicas e sociais.

Para que a inclusão escolar da criança com TEA aconteça de fato e não superficialmente, algumas reformulações são necessárias. Romper com ideias classificatórias, voltadas às limitações da criança com TEA, é de suma importância para que a inclusão não se reduza a uma mera integração. Antes do TEA, a criança que precisa ser tão bem-vinda quanto as demais.

A Resolução CNE/CEB No. 2, de 11 de setembro de 2001 determina que os “sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001a).

Na realidade de Anápolis/GO, o PME (2015-2025) se propõe a “garantir que o atendimento educacional especializado aconteça em sala de recursos multifuncionais” (Anápolis, 2015, p. 13). O documento destaca ainda que, no âmbito da Educação Inclusiva da rede pública municipal, a Meta 4 pretende:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Anápolis, 2015, p. 102).

O documento, seguindo o que é assegurado pela legislação, o citar os transtornos globais do desenvolvimento, trata o autismo como uma deficiência e destaca como um de seus objetivos permanentes:

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, com vistas à superação da segregação das pessoas com deficiência, das pessoas

consideradas especiais e/ou doenças cônicas e degenerativas das desigualdades sociais e étnicos raciais e à sustentabilidade socioambiental (Anápolis, 2015, p. 1).

A “superação da segregação” inicia na matrícula da criança especial. Para realizar a matrícula da criança com TEA na educação infantil, os pais e/ou responsáveis precisam fazer uma pré-matrícula, com data divulgada no site do portal educação de Anápolis/GO. O portal disponibiliza um link para o preenchimento dos dados para essa pré-matrícula, realizada via formulários, seja para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental.

Após a realização do cadastro na plataforma, o próximo passo requer informações detalhadas dos dados pessoais da criança, tais como nome completo, data de nascimento e endereço. Após o prazo para a realização da pré-matrícula, a SEMED, divulga os nomes contemplados com as vagas e as instituições em que a criança deverá ser matriculada. Se a criança é especial, a deficiência precisa ser comprovada a partir da apresentação do laudo clínico no ato da matrícula. Desse modo, a direção pode avaliar a necessidade de um cuidador e solicitar o profissional junto à SEMED. Depois da matrícula, a criança com TEA possui um desafio ainda maior: a adaptação.

Ao chegar no CMEI a criança com TEA tem seu primeiro contato com uma instituição de ensino, em tese um centro de Educação Infantil deve ser um ambiente lúdico, mas também pode ser muito barulhento, o que pode não ser apreciado por uma criança com TEA que possua hipersensibilidade (Whitman, 2015). Essas características podem representar um desafio para os professores e demais profissionais que participarão da mediação de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança. A esse respeito as narrativas das professoras entrevistadas apontam para uma angústia e despreparo para promover uma adaptação adequada a esse público:

[...] porque o que eu sei: ele chega aqui gritando, chorando né, eu já sei que ele não toma café da manhã, ele só come a comida, ele come bem muita comida, a comida dele tem que pôr farinha, porque eu não sei, é então assim, como eu nunca tive um filho autista, a gente acaba não se né, se familiarizando com aquele problema (Professora 3).

Ele é agressivo, ele é agressivo eu nunca peguei uma criança assim então é a primeira vez pra mim foi chocante porque ele bateu em mim aqui na frente de todas as crianças, e para as crianças pequenas é como...o mau exemplo fica parecendo que eles podem, que eu não tenho autoridade e elas ficaram chocadas porque eu via o rostinho delas a reação delas ficaram assim, nossa ele bateu na professora não pode (Professora 2).

Eu tinha três aqui dentro, até teve que tirar um porque não tava dando mais com os casos de disciplina, e os autistas todos dentro da minha sala, nos outros infantis 3 não tinha, e 3 autista na minha sala, então assim, eu pedi socorro,

porque por mais preparada, por mais experiência que eu tenha, não tava fácil, é assim, eu sempre falo antes de ser pessoas né, nós somos seres humanos, temos nossas limitações também (Professora 1).

Embora as instituições de ensino na educação infantil organizem as crianças por idade, a criança com TEA pode não ter o comportamento e a habilidade esperadas para a sua faixa etária. Conforme Whitman (2015), a criança com TEA, pode apresentar problemas comportamentais, como desobediência, agressividade, autoagressividade, problemas com sono e com a alimentação.

Um ponto de partida positivo no caminho de adaptação e permanência dessa criança na escola é compreender que a adaptação de uma criança com TEA à rotina diária na educação infantil não ocorrerá nos mesmos modos e tempo que as demais crianças. Em uma sala de educação infantil, cada criança precisa ser considerada a partir das suas potencialidades, de suas características próprias. Kupfer *et al.* (2017) explica que “o sucesso da inclusão depende da adaptação da escola a criança, e não da criança a escola” e que “o trabalho da inclusão se faz no laço que se estabelece entre educador e aluno”.

Dentro desse contexto, nota-se a lacuna entre o ingresso de uma criança com TEA na Educação Infantil e o preparo do professor que irá recebê-la. A ausência de conhecimento mais rigoroso e profundo sobre o TEA pode colocar o foco do professor nas adversidades, em detrimento das possibilidades. Nesse sentido, é relevante que a formação inicial e continuada de docentes articule propostas formativas que propiciem a superação das dificuldades encontradas pelas professoras no ensino de crianças com TEA.

Pensando a criança como um ser em desenvolvimento, os métodos de ensino e avaliação que melhor se adequam à criança com TEA e seu contexto social são importantes aliados no processo de adaptação e permanência. Eles permitem entender as linguagens que permeiam inúmeras habilidades que serão desenvolvidas na educação infantil, como a capacidade de observar, sentir, falar, questionar e produzir, ressignificando interações sociais e cognitivas fundamentais na evolução humana.

Independentemente de seu diagnóstico, a criança tem o direito de aprender e ter o mesmo sentimento de pertencimento que as demais crianças. Por mais desafiadora que seja a sua adaptação no ambiente escolar, sempre haverá possibilidades de se planejar estratégias que contemplem o seu desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização. Para Belisário Filho e Cunha (2011, p. 35):

se permanecermos inflexíveis ante as diferenças de nossos alunos, aguardando que eles se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, pouco faremos para que desenvolvam novas competências. Sendo assim, é necessário que percebamos quais as necessidades reais do aluno com TEA e suas potencialidades que passamos para estratégias de trabalho.

Assim, acredita-se que a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar regular pode enriquecer o desenvolvimento de todos os alunos, promovendo a convivência e a aprendizagem baseada na diversidade. Nesse contexto, a formação do professor desempenha um papel essencial, garantindo que ele esteja preparado para adotar estratégias pedagógicas inclusivas e oferecer suporte adequado, favorecendo um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor. A formação, portanto, que será abordada no próximo capítulo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS/GO

Este capítulo objetiva compreender o processo de formação de professores da educação infantil que atuam na rede pública municipal de Anápolis/GO. Para tal, ele apresenta o resultado das leituras de políticas, como CF, LDB e das DCN para o curso de Pedagogia (Brasil, 1988, 1996, 2019), e demais legislações que regem a formação continuada dos professores da educação infantil, incluindo aquelas que se referem ao município. Além disso, o capítulo traz as contribuições de Kramer (2016), Bosa (2006), Brzezinski (2011), Pinto (2023) e as considerações das professoras entrevistadas acerca da temática dessa pesquisa.

Todas as professoras entrevistadas na pesquisa se declaram mulheres e usam pronomes femininos, possuem entre trinta e sessenta anos e, pelo menos, três anos de experiência lecionando na educação infantil. Elas estão lotadas em CMEIs de Anápolis/GO.

2.1 Formação inicial e continuada de professores em âmbito federal

Sendo a escola parte integrante da sociedade, as mudanças, retrocessos e evoluções que nela ocorre reverberam na escola. Todos os elementos da sociedade articulam a formação inicial e continuada de professores, tal como as práticas sociais decorrentes do caráter coletivo do trabalho docente. Para Kochhann (2019, p. 54), “É preciso que se pense em uma formação de saberes *práticos* tanto na formação inicial quanto na continuada, de forma que entendam que o processo é contínuo e que a experiência é apenas uma forma de saber que precisa ser *prático*”.

A profissão docente possui suas especificidades, complexidades e heterogeneidade. Articular práticas pedagógicas que contemplem as particularidades da infância, requer do professor um compromisso constante com a busca de conhecimentos e estratégias didáticas que privilegiam aprendizagem. Sob essa ótica, Pinto (2023, p. 87) ressalta que:

É importante que os professores se percebam como responsáveis por mediar e facilitar o processo de adaptação dos educandos, apresentando capacidade de interpretar e enfrentar desafios, reconhecendo que o ser professor é uma função que está em construção e em relação, constante, com a formação, a prática e o contexto escolar.

Nesse sentido, o objetivo desta seção é discutir a formação inicial e continuada de professores no Brasil, com foco nas especificidades do professor da educação infantil a partir

das políticas educacionais. Na sequência, pretende-se explicar pontos relevantes acerca da formação continuada na cidade de Anápolis/GO.

No que diz respeito à formação inicial dos professores, a LDB evidencia a necessidade de uma formação em nível superior para atuar da educação infantil, admitindo também uma formação em nível médio, na modalidade Normal. É importante considerar que a exigência mínima em nível superior representou um avanço significativo para a Educação Básica. A LDB destaca, ainda:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996, grifo nosso).

Com as determinações da LDB, os governos passaram a contratar profissionais, exigindo níveis mínimos de formação.

A Resolução CNE/CP No. 2, de 20 de dezembro de 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 (BNC-Formação). A Resolução traz, em resumo, competências gerais para a atuação docente, dentre elas: “aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015a) detalha aspectos de seu projeto, como o Artigo 3º, Parágrafo 6º:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;]
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da

formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
 VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, 2015a, n.p).

Ao analisar os pontos principais das Diretrizes, quanto à organização da formação docente, é possível inferir que o trabalho educativo precisa estar alicerçado em teorias que permeiam conhecimentos e contextos políticos, históricos e filosóficos. Esses por sua vez, além de se alinhar com a realidade em que o docente atua, se comprometem com o reconhecimento do valor social do trabalho do professor. Nesse sentido, o Decreto Nº 8.752, de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (Brasil, 2016a, n.p).

Em 2006, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), por meio da Resolução No. 1/2006. Estabelecendo que a formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais fique a cargo das instituições de ensino superior (Brasil, 2006). A formação superior exigida para habilitar esse professor é o curso de Pedagogia, embora a LDB autorize a atuação de professores em nível médio nas modalidades superior, normal ou magistério (Brasil, 1996). Esses cursos foram sendo extintos nos últimos anos, ficando tal formação a cargo dos cursos superiores em Pedagogia (Pimenta *et al.*, 2017).

Sob essa perspectiva de formação inicial e de atuação do pedagogo, o Artigo 64 da LDB autoriza para atuação profissional do pedagogo, funções “para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica” (Brasil, 1996). Além disso, a Resolução No. 01/2006, que institui as DCNs para a licenciatura em Pedagogia reforça:

O curso de licenciatura em pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
 Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de de tarefas próprias do setor da Educação;
- II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III – produção e difusão do conhecimento científico- tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não- escolares (Brasil, 2006, p. 2).

Assim, esses documentos compõem a identidade atual do curso de Pedagogia e suas múltiplas possibilidades de atuação, conforme Brzezinski (2011), com essa identidade, “se articulam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não escolares, a pesquisa como produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional” (Brzezinski, 2011, p. 130).

O pedagogo, ao concluir a sua formação inicial, pode optar por uma atuação em espaços não escolares, conforme a Resolução No. 1/2006:

- O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
 - XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - XV -utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos (Brasil, 2006, p. 2).

O ingresso no exercício docente não precisa se limitar à formação inicial, uma formação contínua pode atribuir novos sentidos aos conhecimentos adquiridos. A experiência que se adquire ao longo da profissão, aliada à constante formação, enriquece o trabalho do professor e lhe permite perceber quais os melhores caminhos para a mediação da aprendizagem.

O professor, enquanto formador de indivíduos que corrobora a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e ao voltar o seu olhar para a importância do conhecimento nessa construção, entende a formação continuada como uma continuidade do aperfeiçoamento da sua prática. Imbernón (2009) destaca que “já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso” (Imbernón, 2009, p. 69).

A Resolução CNE/CP de No. 2/2015 inclui cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada (Brasil, 2015a). Com isso, a Resolução reconhece que a formação inicial, em Pedagogia, não prepara os licenciando

de forma adequada para trabalhar com questões específicas, como o TEA, e deve ser complementada com a formação continuada.

Conforme a LDB, a política de formação de professores deve acontecer em regime de colaboração com os entes federados e a abranger além da formação inicial “a formação continuada e conjuntamente de capacitação dos profissionais que já atuam no magistério” (Brasil, 1996). Vitaliano e Manzini (2010, p. 100) afirmam que a formação continuada do professor:

abrange a reformulação do próprio processo de ensino e aprendizagem que ocorre durante o curso. Esta deve ocorrer, incluindo as novas tendências educacionais, particularmente a proposta de formação de professores reflexivos; os conhecimentos mais recentes sobre desenvolvimento humano, inteligência, aprendizagem, motivação, avaliação, interação entre professor e alunos, e outros.

Nesse contexto da formação continuada, a Meta 16 do PNE (2014-2024) propõe: “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação”. (Brasil, 2014). Ao longo das seis estratégias que amparam a Meta 16, evidencia-se a colaboração dos entes federados para que as instituições públicas de educação superior fomentem essa demanda de forma orgânica e articulada às políticas de formação de estados e municípios (Brasil, 2014).

Ademais, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de Outubro de 2020 06 destaca que:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (Brasil, 2020, p. 2).

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 reafirma que “às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação,” (Brasil, 2024, p. 2).

Valorizar a prática educacional é reconhecer que a teoria e a ciência da educação não se desenvolveriam sem as evidências trazidas pelo trabalho do professor em sala de aula. Esse entendimento parte da premissa de que a formação continuada contribui para que o professor

possa refletir a sua prática, ressignificar suas verdades e renunciar a crenças ou improvisos que já não cabem em uma educação que preze por uma constante melhoria e aprimoramento da prática pedagógica.

É na formação continuada que o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática e aprimorar seus conhecimentos e habilidades. Tal reflexão poderá reverberar ao planejar atividades cada vez mais significativas para as crianças. Assim, é necessário tratar “a formação como prioridade enquanto política pública de Estado, desde a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e carreira e remuneração dos profissionais de educação” (Freitas, 2019, p. 251).

A formação continuada precisa partir dos problemas vivenciados pelos professores no cotidiano escolar, com ênfase em estudos, debates e troca de experiências que possibilitem um melhor entendimento das possíveis soluções para os desafios evidenciados pela prática, ou seja, uma formação de professores que permite a esse professor o protagonismo na sua formação. Kochhann e Guedes (2023) acrescentam que:

Devido à complexidade do trabalho docente, este exige domínio de saberes em várias áreas, demandando uma formação constante do professor pautada em estudos científicos e em quebras de paradigmas, excedendo um currículo linear ou visão simplista e reducionista (Kochhann; Guedes, 2023, p. 48).

A Resolução CNE/CP No. 2/2015 destaca que a “formação continuada “compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações” (Brasil, 2015a). De acordo a BNC-Formação, são aceitos a título de reconhecimento curricular, cinco tipos de formação continuada para professores:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2019, n.p).

Em 2017, o Governo Federal, por meio do MEC, lançou uma nova iniciativa de formação inicial e continuada, o Programa de Formação Continuada para Professores da Educação Básica (Profic), que contou com parcerias das instituições de educação superior e entrou em vigor substituindo o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Para participar do Profic, as Instituições de Educação Superior (IES) que já eram integrantes do Parfor precisam apresentar novas propostas de formação inicial e continuada dos professores. O Profic é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da Nova Plataforma Freire.

Iniciativas como essa reforçam a importância de o pedagogo buscar a sua formação, entendendo a “questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (Gatti, 2008, p. 58). Não se defende aqui que a formação seja a “heroína” ou “salvadora” de todos os problemas e desafios da prática docente, o intuito é, simplesmente, explicitar sua relevância na busca de conhecimentos inovadores que possam romper com qualquer inércia relacionada à atuação do professor. Sob essa ótica, Imbernón (2011, p. 20-21) defende que “Se acreditamos que a inovação precisa ser intrínseca ao processo educativo e profissional, devemos estabelecer mecanismos profissionais e estruturais para facilitá-la”. Duas das oito professoras entrevistadas também acreditam na importância da formação continuada:

a prática é diferente [...], mas [...] é um pontapé, porque a gente precisa, dessas teorias, desses ensinamentos, mas eles não são suficientes para gente, a gente tem que tá sempre buscando né, buscando fazer cursos, essas coisas para tá se atualizando (Professora 8).

eu nunca vou achar que eu sou suficiente, que eu vou dar conta não, a gente sempre tá em processo de busca de atualização né pra gente poder oferecer o melhor, então eu acho que é isso a gente não tem que achar que porque eu fiz uma licenciatura uma graduação e que pra mim já é o suficiente, não é não é... gente tem que tá sempre se atualizando buscando pra gente poder oferecer o melhor (Professora 4).

Desse modo, compreende-se que o cumprimento das diretrizes políticas de formação continuada, aliadas ao real desejo do professor em se qualificar de modo constante e reflexivo, atuam como elementos positivos para uma constante melhoria da prática pedagógica.

No que diz respeito à formação continuada para a educação infantil, entende-se, a partir das análises até aqui realizadas, que o aprimoramento profissional precisa ser constante, incluindo formações que aconteçam dentro da própria instituição de ensino ao longo do ano

letivo, favorecendo assim, o enriquecimento de sua prática educativa. Para Vieira (2010, p. 822) “a formação do profissional é condição indispensável para uma educação infantil de qualidade, entendida como uma efetiva política de bem-estar e de educação”.

Dessa forma, o esforço é entender que os cursos de aperfeiçoamento e formação continuada para a Educação Infantil ofertados precisam ser organizados em conhecimentos epistêmicos acerca da infância. Trabalhar com crianças pequenas pode ser desafiador e certamente requer abordagens pedagógicas diferentes daquelas utilizadas com crianças de maior idade. A esse respeito, Teixeira e Araújo (2016) afirmam que:

Entre os anos de 2000 e 2013, tivemos um salto no grau de formação dos professores da educação infantil, movimento que possivelmente se estenda para outros níveis de ensino. [...] Apesar da melhoria no grau de formação dos professores, o salto de qualidade na prática educativa continua a ser um objetivo apenas almejado (Teixeira; Araújo, 2016, p. 2).

Conforme o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, em 2024, a proporção de docentes da educação infantil, cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam, atingiu a marca de 63,3% em 2023 (Brasil, 2024). Desse modo, embora a Meta 15 do PNE proponha que essa formação específica alcance 100%, houve um significativo avanço no que refere a formação inicial desses profissionais.

O primeiro PNE estabeleceu metas a serem cumpridas até 2011 no âmbito da Educação Infantil. Dentre elas, cabe ressaltar a que enfatiza a necessidade de se “oferecer formação inicial e continuada aos profissionais de creches” (Brasil, 2001). O PNE atual, Lei 13.005/2014, ratifica essa necessidade na Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Professores que atuam na educação infantil precisam conhecer os principais conceitos que versam sobre criança e infância, desde a sua formação inicial. Esse entendimento corrobora a reflexão acerca da infância, fase da vida em que as crianças são matriculadas na etapa da educação infantil, de Kramer (2006):

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pretende a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo um contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com a sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 2006, p. 79).

Entender a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, ensinar e se desenvolver a partir das experiências, emoções e conhecimentos que suas interações sociais lhe proporcionam, evidencia a influência positiva que a passagem dessa criança pela educação infantil representa em seu desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocionem e social. Ademais, é necessário entender que nessa etapa há indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que não têm relação com improviso, assistencialismo ou amadorismo.

A educação infantil requer professores mais graduados, que contribuam significativamente para o desenvolvimento integral da criança, o RCNEI (Brasil, 1998, p. 24) explica que “contemplar o cuidado na esfera da instituição de educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação” (p. 24).

Nesse cenário da educação infantil, o fazer pedagógico diário com as crianças, os conhecimentos teóricos práticos são de suma importância para a qualidade do trabalho docente, assim como a articulação de tempo, espaço e organização da carga horária para que o professor consiga buscar novos saberes e métodos de aprendizagem.

O olhar para a infância e para a educação infantil mudou e, sob uma nova ótica, o trabalho educativo requer uma articulação constante das instituições educacionais com o poder público, com um foco epistemológico na concepção de infância e desenvolvimento infantil. Para a LDB, os esforços dos entes federados na melhoria da qualidade do ensino precisam ser constantes (Brasil, 1996). Sob tal perspectiva, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cujo objetivo “é balizar a qualidade da educação no país, de forma que todos tenha acesso aos mesmos componentes curriculares pré-estabelecidos para a Educação Básica” (Brasil, 2018), propõe para a educação infantil seis direitos de aprendizagem: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se. De acordo com a BNCC, esses direitos se estruturam nos seguintes campos de experiência:

O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes campos de experiência trazem em seus textos os objetivos de aprendizagem já divididos por faixas etárias, classificadas como: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas

(de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (de 4 a 5 anos de idade (Brasil, 2018, p. 25).

Para atender às necessidades previstas na legislação especificamente para educação infantil, no que se refere aos aspectos éticos, políticos e estéticos, a formação continuada para esta etapa exige um trabalho sistemático voltado à indissociabilidade entre cuidar e o educar, que são tão importantes no desenvolvimento integral da criança. São necessários cursos que contemplem abordagens significativas, em consonância com a realidade e as prioridades de uma formação, portanto, “é necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual ‘mercado da formação’, sempre alimentando por um sentimento de ‘desatualização’ do professor” (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 23).

Considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que regem a educação infantil e entender a criança como um sujeito histórico-cultural de direitos são funções de um docente que pretende alcançar o ensino de forma integral e democrática. Tais princípios estão descritos nas DCNEIs (Brasil, 2010), junto aos valores a serem desenvolvidos com as crianças sob perspectivas sociais, políticas e pedagógicas:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Entender a infância é estar em constante busca e indagação, cada criança é singular e tem algo a nos ensinar enquanto docentes. Ao se expressar por meio de um desenho, um choro, uma resistência a determinada orientação, uma brincadeira de faz de conta, a criança transmite seus traços psicológicos, suas habilidades e suas necessidades enquanto está imersa nessas situações de aprendizagem. Assim, o exercício da escuta e observação, sem o objetivo de promoção, deve ser diário para que o professor entenda o desenvolvimento motor, cognitivo e social de suas crianças.

A relação entre o professor e a criança perpassa o reconhecimento dessa criança como sujeito histórico de direitos, que desempenha um papel importante na produção de cultura e conhecimento. Diferente de outras etapas, a formação continuada de um professor de Educação Infantil tem que considerar a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, orientando práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia e a habilidades e competências a serem

desenvolvidas na infância. Gomes (2009, p. 51) percebe “a necessidade de redimensionar o papel do conhecimento, no trabalho docente pré-escolar, como condição fundamental para a profissionalidade e do desenvolvimento profissional na educação infantil”.

Para além da formação, cada professor tem a sua didática, construída ao longo de suas experiências e relacionadas à sua formação. As crianças da educação infantil ainda não são alfabetizadas e a sua personalidade ainda está em construção, portanto, uma formação continuada voltada aos professores de crianças precisa contemplar as suas práticas sociais e a realidade escolar em que ele está inserido.

As DCNEIs propõem práticas pedagógicas que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010). É preciso estar disposto a entender as singularidades de etapa, que difere em inúmeros aspectos, para não correr o risco de propor uma “adultização” ou “padronização” de comportamento durante a prática pedagógica com as crianças, percebendo a criança como:

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

Atualmente, as ações políticas que abrangem a melhoria da qualidade de atendimento na infantil, constam no documento formulado pelo MEC, em 2019, intitulado Compromisso Nacional pela Educação Básica, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e da União Nacional dos Dirigentes de Educação (Undime). Esse documento, entre outros aspectos, propõe a implementação dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil e a Avaliação Piloto da Educação Infantil (Brasil, 2019a).

Nessa conjuntura, uma formação continuada para docentes de educação infantil que se um ocupe de um conhecimento profundo e rigoroso dos aspectos intrínsecos e extrínsecos dessa etapa, enriquece as práticas pedagógicas que serão planejadas.

2.2 Formação continuada ofertada pela rede pública municipal de Anápolis/GO

Ao focar os docentes como objeto de estudo dessa pesquisa, com base na compreensão de sua importância para o êxito da aprendizagem e dos efeitos que suas inferências na interação com as diferenças podem trazer para as crianças, torna-se relevante pontuar nessa

seção os principais aspectos que estruturam a formação continuada ofertada para os professores da educação infantil na rede pública municipal de Anápolis/GO.

Considerando que a matrícula em uma instituição formal de ensino pode ter início desde um ano de vida até a idade adulta, os professores que perpassam pela vida dessa criança têm muita relevância na construção do seu conhecimento. Essa seção do capítulo se ocupou em evidenciar as legislações municipais que permeiam a formação continuada dos professores da rede pública municipal de Anápolis/GO e apresentar parte da organização estrutural do Centro de Formação dos Profissionais da Educação.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Anápolis (2015-2025) determina, em sua Meta 13, a importância da formação continuada dos professores efetivos da rede pública municipal:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (Anápolis, 2015, n.p).

Sobre o cumprimento dessa meta, o PME prevê, em seu Artigo 4º, que seu monitoramento compete à SEMED, ao Conselho Municipal de Educação (CME), ao Fórum Municipal de Educação e à Câmara Municipal de Educação.

Ao buscar sua formação continuada em programas de pós-graduação, o professor da rede pública municipal de Anápolis/GO tem a possibilidade de melhorar a sua remuneração ao alcançar uma mudança de nível. Essa mudança de nível está descrita na Lei Complementar No. 211 de 22 de dezembro de 2009, intitulado Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, que determina:

O Quadro Permanente do Magistério - QPM é constituído pelo cargo de provimento efetivo de professor, título único atribuído a todos os seus integrantes responsáveis pelos trabalhos de docência distribuídos segundo suas habilitações, por níveis, designados cada nível por um símbolo peculiar, conforme o quadro disposto no art. 155, com a seguinte estrutura:

- I - Professor Nível I - símbolo P-I - formação em nível médio, na modalidade normal, nos termos da legislação vigente;
- II - Professor Nível II - símbolo P-II - formação em nível superior, Licenciatura Curta, cargos que serão extintos quando vagarem;
- III - Professor Nível III - símbolo P-III - formação em nível superior, Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específico do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente

IV - Professor Nível IV - símbolo P-IV - graduação em Licenciatura Plena, mais especialização lato sensu, com mínimo de 360 horas, na área educacional;

V - Professor Nível V - símbolo P-V - professor com mestrado em curso de Pós-graduação strictu sensu na área educacional;

VI - Professor Nível VI - símbolo P-VI - professor com doutorado em curso de Pós-graduação strictu sensu na área educacional;

VII - Professor Especialista em Educação - símbolo PEE, cargos que serão extintos quando vagarem (Anápolis, 2009, p. 15).

Para realizar a mudança de nível, o professor efetivo precisa concluir a formação referente a cada nível, apresentar a documentação na gerência geral de recursos humanos da prefeitura municipal de Anápolis/Go e aguardar a concessão da mudança, que é concedida por vacância, em caso de morte ou aposentadoria. Ademais, a Lei Complementar No. 211 determina que o professor:

em efetiva regência de classe terá a cota de 30% (trinta por cento) de sua jornada de trabalho considerada com horas atividades, benefício que consiste em reserva de tempo destinada a trabalhos de planejamento das tarefas docentes, assistência e atendimento individual aos alunos, pais ou responsáveis e, formação continuada, que será cumprida, preferencialmente, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

Parágrafo único: No mínimo, um terço do tempo destinado a hora atividades será cumprido, obrigatoriamente, na unidade escolar em que o professor estiver lotado ou em local destinado pela direção escolar, com o fim de participar de atividades de planejamento coletivo, formação continuada, recuperação e outras atividades pedagógicas (Anápolis, 2009, p. 27).

Os professores da rede pública municipal de Anápolis/GO podem, ainda, encontrar alguns fatores impeditivos, conforme relatam as professoras participantes da pesquisa. Elas consideram a formação continuada importante, mas relatam que a carga horária excessiva de trabalho, é uma barreira para esse aperfeiçoamento:

Porque tem os cursos né, de formação no Cefope, só não faz, muitos não faz devido tempo né, porque quem trabalha o dia todo, depois sair à noite, mas mesmo assim, qualquer oportunidade que tem vou fazer, já fiz, de alfabetização para crianças especiais né, já fiz alguns. Teve uma época que os professores tinha formação no tempo daqui, que estavam em trabalho né, lembro que era hora atividade, eu acho que se faz necessário para nós assim, podermos né, trocar ideias uns com os outros (Professora 5).

Primeiro lugar, o curso teria que ser feito no seu horário de trabalho, que você fazer um curso à noite, depois que você já, já trabalhou o dia todo numa escola que você... não funciona, não adianta [...] agora você fazer um curso fora do seu horário de trabalho, você já leva uma carga de trabalho pra sua casa, é três quatro horas semanal, toda semana cê tem que sentar e fazer ali suas coisas, quer dizer cê já tem o seu trabalho extra em casa, porque nada que eu faço

aqui, eu posso pensar aqui, eu tenho que pensar em casa, tem que redigir lá em casa pra você executar aqui, meu planejamento tá aqui ó, prontinho, mas foi 4 horas pra fazer ele lá na minha casa (Professora 3).

A Resolução Normativa CME No. 2, de 28 de abril de 2022, que fixa normas e estabelece critérios para proposição de projetos de cursos para formação continuada dos profissionais de educação, explica que os cursos poderão ser ofertados no formato presencial, não presencial ou misto (Anápolis, 2022).

Mesmo com essa possibilidade, é notório nas falas das professoras que aliar o exercício docente à formação continuada não é uma tarefa fácil. Ademais, para que essa formação contribua de fato para a atuação docente na educação, ela precisa contemplar estudos que se conectem às necessidades desses professores no âmbito de uma educação infantil inclusiva, de modo que a formação não se reduza ao cumprimento de uma obrigação prevista na legislação.

Em uma das falas das professoras transcritas acima, ela menciona o Centro de Formação de Profissionais em Educação (Cefope) que é um departamento da SEMED vinculado à Diretoria de Educação e Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania. Essa Diretoria realiza a formação continuada na forma de cursos, oficinas pedagógicas, seminários, palestras, grupos de estudos e demandas de atividades advindas dos programas do Governo Federal, abordando as diversas áreas do conhecimento para professores e demais profissionais da educação básica (SEMED, 2024).

No que se refere à criação do Cefope, Carniello (2014) afirmar que:

O Cefope existe há dezessete anos, tendo passado por diversas dinâmicas e configurações, além de ocupar espaços físicos de diversas naturezas. O surgimento do Centro de Formação está vinculado à criação dos Telepostos – centros de educação a distância –, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás⁶. A abertura destes Telepostos pela Rede Estadual de Educação fez com que os professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis também reivindicassem a criação de um Teleposto especificamente para atendê-los, uma vez que a participação destes professores seria bastante limitada, pois as vagas para os cursos seriam compartilhadas com todos os professores das redes estaduais e municipais de todos os municípios que faziam parte da subsecretaria Estadual de Educação de Anápolis – antiga Delegacia Regional de Educação de Anápolis (DRE-Anápolis). A partir disto buscou-se junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria Estadual de Educação a Distância (SEED), um convênio que possibilitaria o atendimento específico aos professores da Rede Municipal de Anápolis (Carniello, 2014, p. 83-84).

Em entrevista com gestora do Cefope, no dia 11 de agosto de 2024, ela nos informa que os cursos oferecidos pelo Cefope são divulgados e disponibilizados para as escolas municipais

e nas redes sociais do órgão. Ela afirma que a certificação desses cursos é feita pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Cursos específicos possuem suas inscrições realizadas pela gestão da SEMED e podem não estar disponíveis para todos os profissionais da educação.

De acordo com a gestora, há três anos, os professores que cumpriam a carga horária de 40 horas na Educação Infantil cumpriam sua parte de sua carga de hora-atividade no Cefope, por meio dos cursos ministrados pelos professores formadores. Em 2024, a hora-atividade não acontece mais no Cefope. Os cursos realizados dentro da carga horária de trabalho são aqueles voltados para a equipe gestora, incluindo diretores e coordenadores.

O departamento tem autonomia para elaborar projetos de cursos de acordo com as necessidades percebidas e apresentadas pela SEMED. Os projetos dos cursos são elaborados pela equipe gestora, formadores do Cefope e colaboradores de outras unidades de ensino. Após, os projetos são encaminhados para análise e parecer do CME.

O CME foi criado pela Lei No. 2.699, de 01 de dezembro de 2000 e consiste em um órgão político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo e deliberativo acerca dos temas e questões inerentes à educação pública municipal. Ele é constituído por onze membros, nomeados pelo chefe do poder executivo municipal. O mandato de cada membro do CME tem duração de quatro anos e é ele que elabora o PME (Anápolis, 2000).

De acordo com a Gestora do Cefope, o reconhecimento e aprovação dos cursos oferecidos é uma das funções do CME. Os cursos ministrados permitem a emissão de certificados para os cursistas aprovados, após a publicação no Diário Oficial de Anápolis/GO.

Os professores formadores do Cefope são efetivos da rede pública municipal e lotados pela SEMED, em regimes de 30 ou 40 horas semanais. Profissionais não lotados na rede podem ser convidados para palestras ou seminários com autorização da SEMED, porém esses profissionais convidados não são remunerados. O Cefope certifica a participação desses profissionais. O planejamento dos cursos é realizado a partir das demandas trazidas pelos diretores, coordenadores e professores da rede, por intermédio dos assessores pedagógicos que acompanham *in loco* as unidades de ensino da prefeitura municipal. Desse modo, a proposta metodológica do curso é elaborada com os objetivos e carga horária e encaminhada ao CME para autorização.

A respeito dos cursos oferecidos pelo Cefope, cabe ressaltar aqueles ofertados para a etapa da Educação Infantil e para a modalidade de Ensino Especial, relacionados à temática desta pesquisa. Em 2023, foi ofertado o curso “Formação Cultural para a Infância”, elaborado pela professora da rede Katia Cilene Camargo Silva, com aulas presenciais e híbridas.

Ademais, o Cefope possui cursos específicos para os profissionais do AEE. A gestora explica que, em 2024, foi realizado o “Workshop do Autismo”, com oficinas voltados aos professores AEE. Ela destaca que, nesse ano, a prefeitura realizou a compra de um curso que contempla as peculiaridades do TEA, o curso de Análise do Comportamento Aplicada, no original *Applied Behavior Analysis* (ABA), que ocorre desde a primeira semana de abril de 2024. Esse curso é obrigatório para os professores AEE e acontece fora do horário de trabalho desses profissionais.

O Cefope trabalha apenas com cursos de curta duração. Cursos de Graduação e Pós-Graduação são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A gestora do Cefope lista os cursos oferecidos em 2024 na área de inclusão de crianças com TEA: “Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; Intervenções educacionais para o Transtorno do Espectro Autista (TEA); Formação continuada em Atendimento Educacional especializado – AEE; e Análise do Comportamento Aplicada – ABA”.

A gestora explica que o Cefope estabelece parcerias com o Centro de Educação a Distância (CEADI), inaugurado em outubro de 2021, com cinco estúdios disponibilizados para alunos do ensino fundamental e, esporadicamente, utilizado na formação de professores em cursos on-line. O CME autoriza que os cursos sejam ofertados com 70% da carga-horária presencial e 30% on-line.

A respeito dos desafios encontrados nessa formação continuada do professor de Educação Infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO, a gestora ressalta que uma das maiores dificuldades tem sido engajar os professores a se matricularem nos cursos de formação, seja por estafa ou por falta de tempo. Com isso, ela destaca aspectos emocionais desses professores, em virtude das demandas impostas pela profissão docente. Sob essa ótica, o Cefope disponibiliza um curso de gestão emocional para os professores. Por sua vez, no que se refere aos cursos de pós-graduação, o Cefope ainda não possui habitação para esse nível de certificação.

Ao relacionar a formação continuada à jornada de trabalho desses professores e concebendo a formação de professores como parte fundante do processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessário pensar em estratégias que permitam ao professor de educação básica, recursos e apoio necessários para que, partindo de sua experiência e prática docente, ele possa dar continuidade ao aprimoramento de seus saberes teórico-metodológicos e a melhoria constante de sua prática.

2.3 Formação continuada de professores de educação infantil de Anápolis/GO sobre a inclusão de crianças com TEA

No que diz respeito aos docentes da educação infantil que ministram aulas para crianças com TEA, o compromisso destes profissionais perpassa aspectos sociais e psicológicos que antecedem as abordagens pedagógicas realizadas nos espaços de interação e aprendizagem. Desse modo, podemos inferir que a busca por uma formação continuada, que contemple um conhecimento e que auxilie na aprendizagem da criança com TEA, é no mínimo desafiadora.

Para um melhor entendimento dessa formação, iniciamos esta seção trazendo as principais legislações que subsidiam a educação inclusiva e aspectos do processo de inclusão de uma criança com TEA em uma instituição de educação infantil. Tais explicações serão contextualizadas com as narrativas das professoras, ao contar suas vivências e experiências com essas crianças em suas respectivas turmas.

De acordo com a LDB, a educação especial deverá ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Com isso, o acesso de muitas crianças com TEA à educação se consolida nas instituições formais de ensino de educação infantil. Nesse sentido, torna-se relevante ter nessas instituições professores minimamente preparados para receber e mediar a aprendizagem da criança com TEA. A PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca a necessidade de “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008).

Se os espaços clínicos precisam contar com vários profissionais, uma estrutura adequada e se basear em teorias complexas para diagnosticar e tratar crianças com TEA, com as quais possuem esporádicos contatos, nos espaços educacionais e particularmente para os docentes que irão receber as crianças com TEA em seus espaços diariamente, uma rede estruturada em recursos humanos e materiais é imprescindível. A Lei No. 13.146, de 06 de julho de 2015 ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, trata do direito à educação e assegura, em seu Artigo 28, a oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

Para a criança com TEA, o apoio escolar ocorre com o acompanhamento do professor de AEE e com o cuidador, quando necessário. No entanto, conforme os relatos da professoras participantes desta pesquisa nenhuma das unidades dispõe do profissional de AEE, tampouco de um cuidador:

sim porque aqui por exemplo, a gente não tem um profissional de AEE aqui pra, não tem isso, isso é outro ponto também (Professora 6).

porque também a prefeitura não fornece material pra gente né, tem o apoio da AEE, mas por exemplo esse ano, nós passamos quase o semestre inteiro sem, sem a profissional (Professora 1).

a dificuldade eu tô tendo agora nessa escola sem apoio, pro pra uma criança que eu tenho que é o Isaac, mas eu também dou aula de manhã, não tem cuidador e não não vai ter, a prefeitura já veio aqui junto com o psicólogo, sabe porque que ele não vai ter, porque ele é um autista que fala, que se alimenta, é que tem autonomia, porém ele tem além do autismo ele tem outras deficiências intelectuais, que é principalmente voltado pro lado da agressão física o que pega mais pra gente pra mim eu é esse lado, ele é agressivo, ele é agressivo eu nunca peguei uma criança assim então é a primeira vez pra mim foi chocante porque, ele bateu em mim aqui na frente de todas as crianças (Professora 2).

eles estavam vindo, foi uns dois meses que eles tava frequentando os dois períodos, mas tava muito difícil eu sozinha com eles e aí, eu acho que é auxiliar pra tá ali ajudando a gente, auxiliar é uma cuidadora né no caso deles, seria a cuidadora, mas se eu tivesse uma auxiliar já me ajudava, porque aí organizava aqui, auxiliar tomava aqui e trabalhava individual com eles, porque o trabalho individual é essencial (Professora 8).

No enfrentamento dessa realidade, o professor se depara com a necessidade de desenvolver habilidades sociais, elaborar diferentes estratégias didáticas, transpor barreiras, vencer o preconceito e ressignificar a sua prática. Isso pode despertar nos professores um sentimento de angústia e incapacidade por não saber como lidar com a criança com S e com sua adaptação e aprendizagem no ambiente escolar. Assim, a formação continuada de um professor de Educação Infantil para TEA é igualmente necessária e complexa.

No contexto de Anápolis/GO, a Resolução Normativa CME No. 6/2024 estabelece como um dever das instituições de ensino, prever e prover um “professor com atuação no AEE que subsidie e oriente a atividade pedagógica da instituição de ensino, incluindo outros profissionais especializados”, bem como determina que “as ações pedagógicas descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no regimento escolar contemplarão o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais” (Anápolis, 2024a). Para atuar como profissionais de AEE, na rede pública municipal de Anápolis/GO, a Resolução determina:

serviço de apoio especializado, quando necessário e de acordo com a legislação pertinente:

a) Professor com especialização em educação especial ou capacitado em serviço.

e) atendimento educacional especializado, oferecido no contraturno como complemento ou suplemento (Anápolis, 2024a).

Ensinar uma criança com TEA é desafiador não só para os professores de AEE, mas também para o professor regente da turma em que a criança está matriculada. É comum a resistência de uma criança com TEA de permanecer no ambiente escolar, visto que suas peculiaridades comportamentais dificultam a sua adaptação. Brites e Brites (2019) explicam que, por essas crianças apresentarem interesses e preferências que nascem com elas, um novo ambiente, novas cores, formas, pessoas, barulhos, rotinas e espaços podem ser extremamente agressivos para as crianças com TEA.

A diversidade é parte integrante das turmas da educação básica, são turmas que vem e que vão e que apresentam mais desafios do que facilidades. Dentre os desafios enfrentados pelos docentes, está a educação inclusiva, visto que incluir uma criança com TEA que está iniciando seu processo educacional exige do professor um conhecimento teórico mínimo acerca do tema e uma mudança ou revisão da prática pedagógica.

Desse modo, o conhecimento teórico de que um professor necessita precisa estar alinhado às habilidades didáticas e interpessoais que ele adquire ao longo de sua experiência docente, fundantes para o exercício exitoso da profissão. Nesse sentido:

a constituição dos saberes dos professores não provém de uma fonte única, mas têm diferentes origens. Partem de sua história pessoal e social, da sua subjetividade, dos seus grupos de pertença, das suas crenças, da família, da mídia, da cultura e de tantas outras fontes. A questão é descobrir como os docentes amalgamam esses conhecimentos (Cunha, 2020, p. 45).

A formação docente não se consolida apenas na graduação, ela perpassa questões pedagógicas que o professor precisa enfrentar diariamente. Lidar com crianças vai exigir desse professor habilidades para que vão além daquelas descritas em um currículo, como criatividade, ludicidade e empatia. Crianças, por sua vez, se desenvolvem quando se sentem acolhidas, orientadas e seguras. Esse acolhimento precisa ser voltado a todas as crianças e, no que diz respeito às crianças com TEA, o alcance de êxito nessa interação poderá ser mais difícil por conta de suas peculiaridades comportamentais.

De forma geral, o docente pode não ter tido contato com conhecimentos relevantes para o ensino de crianças com TEA em sua formação inicial e continuada. Portanto, é preciso investigar qual o suporte pedagógico e institucional foi, de fato, ofertado. Nessa perspectiva, Kramer (2016) propõe que:

Uma proposta pedagógica de educação infantil em que as crianças desenvolvem, constroem ou adquirem conhecimentos e se tornam autônomas

e cooperativas implica pensar na formação dos que nela atuam. Como os professores favorecerão a construção dos conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? (Kramer, 2016, p. 74).

Essas formações precisam acontecer com qualidade, planejamento e ouvindo as demandas dos professores sobre aquilo que é imprescindível de ser estudado, bem como que podem ser discutidas e orientadas em algumas horas de palestras e seminários. De acordo com Dalben, Viana e Borges (2013, p. 30), “Formar educadores é uma tarefa profundamente complexa e a escolha de uma metodologia para atender a demanda imposta precisa, também, apresentar as características da complexidade que a tarefa exige”.

Pimentel e Fernandes (2014, p. 176) explicam que “o professor é quem tem maior contato com o aluno, é o responsável pela sala de aula, o mensageiro do conteúdo escolar. É quem observa a relação dos alunos entre si e faz a intermediação dessas relações.” São os professores que precisam estar no centro das insurgências dos currículos dos cursos de formação docente, pois são eles que sentem as dificuldades e os desafios da realidade da sala de aula. Dalben, Vianna e Borges (2013) ressaltam, ainda, que:

A formação continuada não se reduz a cursos, seminários, palestras, conhecimentos ou técnicas, é uma atividade de análise e reflexão constante do trabalho docente, produzindo a identidade pessoal e profissional reciprocamente, o seja, vai além, é um trabalho, amplo, reflexivo e contextualizado (Dalben; Viana; Borges, 2013).

Esperar por classes homogêneas, estrutura física adequada e valorização por parte da família e do poder público, pode ser ingênuo e até perigoso, visto que qualquer um desses pontos idealizados pelo professor pode vir a ser realidade, porém é mais comum encontrar estudos que voltam os seus esforços para o bem-estar dos alunos do que ao bem-estar dos professores. Sob essa ótica, se o professor não for consciente de sua realidade, sua atuação didática se torna frustrante e apática, bem como sua capacidade de impor o seu valor perante àqueles que fazem parte de sua vida fora da escola fica comprometida.

Os resultados que um adulto alcança em sua vida profissional possuem relação direta com os professores com o quais interagiu quando criança. Essa relação é, por sua própria forma, uma interação social, ou seja, mesmo de forma sucinta, o modo como o professor e a criança convivem interfere no processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, no

comportamento de ambos. Para além do ensino, está a prática social com seus contextos heterogêneos e dispares.

Pode ser que o professor não saiba como contribuir para o desenvolvimento da criança com TEA, visto que a formação continuada voltada para essa temática nem sempre é ofertada. O processo de inclusão de criança com TEA na educação infantil envolve o esforço de todos os profissionais de educação de uma instituição, bem como uma estrutura adequada que favoreça e possibilite situações de aprendizagem e um conhecimento aprofundado do professor sobre o TEA.

A criança com TEA requer do professor da Educação Infantil uma postura flexível e reflexiva acerca de suas particularidades comportamentais e cognitivas. Para Bosa (2006, p. 49):

A necessidade de se abordarem as características do TEA na sua totalidade nos cursos de formação de professores, além de permitir discussões sobre as implicações dessas nos diferentes contextos em que a pessoa com TEA está inserida e que favorecem ou não a sua aprendizagem.

A partir da visão da autora, é possível concluir que ao vivenciar a docência com uma criança com TEA, o professor perceberá algumas diferenças em relação às demais (Bosa, 2006). Desse modo, é importante que as barreiras do desconhecimento e do imprevisto estejam fora dessa mediação. Assim, os êxitos do trabalho com a criança com TEA estão diretamente relacionados a uma formação continuada com bases empíricas consistentes e com um compromisso por parte de políticos, professores, profissionais da educação, pais e sociedade.

Decisivamente, o processo de inclusão de uma criança com TEA na educação infantil não é responsabilidade única do professor. Eles estão ali para mediar um encontro de possibilidades cognitivas ímpares, que pode ser entendida como o abraço da experiência docente com um mundo atípico, como o da criança com o TEA, e seria um desperdício achar que este ambiente apenas serve apenas para interagir socialmente. As interações sociais podem acontecer na igreja, no parque, na família etc., mas as práticas pedagógicas planejadas por professores, para esta criança com TEA matriculada no ensino regular, não aconteceriam de forma tão eficaz em outro lugar. De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010, p. 417) explicam que:

A educação infantil é importante para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para aquelas com necessidades educativas especiais, o que inclui o autismo. Há evidências na literatura sobre a importância da educação infantil no desenvolvimento de crianças com autismo.

É de suma importância que professores e educadores não permaneçam com o olhar voltado apenas para os desafios ou para o cansaço que a rotina docente implica, mas que entenda que a criança especial também aprende, razão de estar na escola. Os saberes docentes se encontram diretamente ligados às vivências e experiências do professor na sala de aula, aliados às teorias aprendidas durante sua formação inicial e continuada, do mesmo modo que os alunos não chegam prontos na dinâmica escolar, os professores também precisam aprimorar sua prática no percurso do trabalho. Além disso, por vezes, essa prática se constitui a partir dos desafios e necessidades que cada turma apresenta, turmas que são sempre diversas e singulares ao mesmo tempo.

Para além do que asseguram as políticas públicas e o apoio de profissionais especializados, a consciência do professor daquilo que é sua função e papel também se faz relevante, visto que o desenvolvimento integral de uma criança especial dependerá também de fatores clínicos e familiares para acontecer. Para Castanha (2016), incluir o aluno com TEA é partir da socialização no ambiente escolar e seguir construindo caminhos, eliminando as barreiras presentes no seu desenvolvimento e ampliar o seu potencial:

Incluir não é levar o aluno com autismo na escola e deixar conviver no meio de crianças “normais”. Incluir é eliminar as barreiras que um ser humano possui, é despertar seu potencial criativo, é educar e socializar. Tudo isso impõe um planejamento adequado, um trabalho conjunto entre o professor regente e o professor de apoio, comunidade escolar, a família e os terapeutas, caso contrário haverá uma separação de conhecimentos, ou seja, uma inclusão fragmentada (Castanha, 2016, p. 104).

Pode ser que essa consciência da importância social do trabalho do professor de Educação Infantil tenha que partir dele mesmo, analisando sua prática e suas abordagens com as crianças e seus responsáveis. O que também é constatado pelas professoras 2 e 6:

assim eu sei que sempre tá renovando e sempre tem coisas que a gente, isso a gente vai, a gente precisa disso, a gente não pode ficar só com aquilo que a gente tem, aquilo que a gente tem a bagagem que a gente quer é importante demais, mas a gente precisa de ter novas técnicas (Professora 6).

aprendi muita coisa lá no cefope foi esse do lúdico, eu fiz esse curso e tem um que eu fiz um pouco, mas nessa escola eu não trabalho, foi com música, musicoterapia que é uma parte que eu considero super importante também, que agora tá no auge, toda parte cê entra no Instagram, tá lá assim pra você, quando você clica em uma coisa no Google né, ele sempre te mostra aquela mesma coisa, cheio de curso voltado pra musicoterapia (Professora 2).

Porém, se o ambiente escolar for preparado pedagogicamente para essa criança e ela se sentir parte do processo de ensino, tem-se um largo passo dado nesse caminho. O fazer docente, assim como a sociedade, caminha em constante evolução e mudanças. As estratégias de ontem não teriam muito êxito com as crianças de hoje, daí a importância de uma formação e atualização constante dos aspectos pedagógicos de sua prática. Quanto mais preparado for esse professor, melhores serão os resultados no desenvolvimento sociocognitivo da criança. É na infância que as aprendizagens formais se iniciam.

3 NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS/GO QUANTO A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

O terceiro capítulo tem como foco apresentar a relevância de estrutura e suporte adequados para a prática pedagógica com crianças com TEA, identificando nas narrativas das professoras os recursos que vem sendo disponibilizados para a exercício de sua profissão. Ademais, estabelecemos diálogos com Sekkel (2003), Cunha (2011, 2020), Whitman (2015), Belisário Filho e Cunha (2010), Brites e Brites (2019) e com o DSM-V (APA, 2014), para desvelar quais os caminhos levam a um ensino que contemple o desenvolvimento das habilidades e competências de uma criança com TEA.

3.1 Estrutura e suporte para a prática pedagógica com crianças com TEA

A estrutura e o suporte contribuem igualmente para a composição dos espaços pedagógicos e do ambiente de aprendizagem em que a criança estará inserida. Nesse sentido, Mistura e Lopes (2022) acrescentam que:

Os espaços pedagógicos são fundamentais para as crianças interagirem umas com as outras e também se desenvolverem. Para que isso aconteça, é necessário que esses espaços sejam pensados e organizados de acordo com a realidade e as necessidades das crianças, buscando sempre melhores alternativas para dispor os elementos que neles estão disponíveis (Mistura; Lopes, 2022, p. 35).

Um ambiente devidamente pensado e estruturado contribui para a adaptação e desenvolvimento de todas as crianças, incluindo daquelas com TEA, e permite que o professor trabalhe com um suporte, possibilitando criar estratégias que vão de encontro às necessidades pedagógicas dessa criança.

A estrutura se torna essencial, considerando, de acordo com Whitman (2015), que a criança com TEA possui dificuldades motoras e sensoriais que são comuns ao espectro. Além disso, o DSM-V, destaca a dificuldade na comunicação verbal e não verbal e na interação social típicas do TEA (APA, 2014), reforçando a necessidade de um ambiente estruturado e de estratégias pedagógicas que atendam a essas dificuldades. O ambiente estruturado é um ponto crucial para lidar com as dificuldades de motoras, sensoriais, de comunicação e interação social, típicas do TEA. Esses comportamentos e dificuldades são evidenciados pelas professoras, em relação à mediação e à interação com essas crianças:

ele chega aqui gritando, chorando [...], eu já sei que ele não toma café da manhã, ele só come a comida, ele come bem muita comida, a comida dele tem que pôr farinha, porque eu não sei, é então assim, é tudo muito assim, como eu nunca tive um filho autista, a gente acaba não se né, se familiarizando com aquele problema (Professora 3)

Não sei, o desafio maior é esse com ele ou com a sala no geral, com a sala no geral né porque acaba que você tem que lidar com essa interação dele com o outro, enfim isso porque na verdade quando ele está em sala o objetivo maior é você conseguir socializar ele na sala, aí eu acho que os outros acabam ficando prejudicado, você fica tão preocupada de colocar ele pra tentar fazer uma atividade que a atividade não rende e meio que os outros ficam ali né, porque não tem um apoio, ele fica privilegiado e os outros é isso prejudicados por conta da atenção maior que ele (Professora 7).

então minha sala tinha Daniele e tinha o Marcos com laudo, e tinha as outras que não tinha laudo, e as outras professoras tinham opção de não querer, e eu também então a minha sala era muito difícil mesmo e eu me senti assim angustiada de não poder fazer muito por eles (Professora 8).

Diante desses relatos, é possível entender a relevância de uma estrutura adequada, para a inclusão da criança com TEA, aconteça de fato e não somente no papel. A PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva coloca a questão da acessibilidade como um de seus objetivos, incluindo acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e nos equipamentos, nos transportes, nas comunicações e na informação (Brasil, 2008).

A Lei No. 12.764, de 2012, que institui a Política nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, destaca o acesso à educação e o atendimento multiprofissional como um direito (Brasil, 2012). Assim, pensar nesse acesso inclui pensar em que tipo de estrutura a criança com TEA encontra ao frequentar uma instituição formal de ensino.

A Lei No. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência determina em seu texto questões a serem observadas quanto a adequação do ambiente escolar para alunos com deficiência, que inclui as com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2015, n.p.):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

Cada município possui autonomia para se adequar às recomendações trazidas pelo MEC por meio das legislações e para desenvolver suas políticas públicas de inclusão. Nesse sentido, cada secretaria municipal deve fazer as adequações pertinentes a sua realidade, por exemplo, quanto à comunidade de pessoas com TEA. No que concerne às demandas específicas do TEA que devem ser consideradas, Cunha (2011) ressalta uma tríade principal em relação ao comportamento de pessoas com TEA: comprometimentos na comunicação; dificuldades de interação social; e atividades restritas e repetitivas (Cunha, 2011, p. 23).

Frente essa realidade, algumas adequações, tornando esse ambiente mais seguro e acolhedor, precisam ser parte do ambiente escolar de educação infantil, pois criam um ambiente de aprendizagem que acomode as necessidades de alunos com TEA. Isso, portanto, inclui ambientes e espaços sensoriais adaptados, recursos visuais e táteis, acessibilidade física e espaços de recreação seguros.

Democratizar o ambiente escolar para receber de forma mais digna uma criança com TEA é entender que a diversidade enriquece o processo educativo e que todos, independentemente de suas diferenças, têm o direito de aprender e se desenvolver em um ambiente acolhedor e acessível (Mantoan, 2003). Ademais, na educação infantil, a criança possui o primeiro contato com uma rotina escolar e com a figura de um professor. Para Cunha (2020), a principal diferença na adaptação de uma criança com TEA é que:

A criança típica aprende com extrema facilidade o vestir-se, o lavar-se, o comer e tantas outras ações elementares que são assimiladas naturalmente no convívio em família e na escola. Já a criança ou o adolescente com autismo possui grandes dificuldades para realizar tarefas comuns na vida diária. Há a necessidade de ensiná-lhe habilidades básicas e corriqueiras. Tornar-se-á, então, prioritário que a escola propicie o suporte para suplantar os empecilhos que a fazem dependente (Cunha, 2020, p. 59).

O suporte, citado pelo autor para ser ofertado nas escolas, foi investigado por pesquisadores da área de arquitetura, como em Laureano (2017) que elaborou em sua dissertação um quadro com recomendações projetuais para ambientes que favoreçam a adaptação e aprendizagem de crianças autistas:

Quadro 6 – Relação dos elementos de bem-estar, recomendações e estímulos perceptivos

Elementos fontes de bem-estar		Recomendações	Estímulos perceptivos adicionados
Conforto	Térmico	Utilizar ventilação natural e artificial (janelas e aparelhos de ar-condicionado). Paredes e pisos com acabamentos como madeira, tecidos, cortiça e pisos emborrachados, almofadas	Tátil (háptico)
	Acústico	Acabamentos como madeira, tecidos, cortiça e pisos emborrachados; Para controlar os sons externos, indica-se o uso de paredes de alvenaria ou divisórias duplas. com preenchimento interno.	Tátil (háptico) e auditivo
	Lumínico	Distribuição regular de luminárias pelo teto; Sistema Óptico de Fibras, o qual consiste em um feixe de fibras ópticas com luzes e cores diversas, conectadas em cascata; Utilizar pontos de luz como foco para as atividades.	Visual e Tátil (háptico)
Elementos fontes de bem-estar		Recomendações	Estímulos perceptivos adicionados
Interação		Sistema Ótico de Fibras; Prever portas-janelas (quando possível), permitindo a interação dos usuários com o ambiente externo; Prever um espaço livre em pelo menos uma parede, permitindo a projeção de imagens e propor a interação da criança com o ambiente.	Visual, auditivo (háptico); Movimento/ equilíbrio.
Flexibilidade		Layout flexível, o qual possa propiciar diversas formas de uso por diferentes profissionais, utilizando painéis ou divisórias móveis; Equipamentos e mobiliários que possam ser modificados ou transportados: almofadas, balanços, colchonetes etc. Uso de retroprojetores, para imagens, vídeos e cores, tomando o ambiente flexível para diversas atividades e estímulos sensoriais.	Foco / atenção; Relaxamento/ descanso: Visual, auditivo e tátil; Movimento/ equilíbrio.

Fonte: Adaptado de Laureano (2017).

Analisando os elementos contidos nesse quadro em comparação com a estrutura física encontrada nas escolas da rede pública municipal de Anápolis/GO, a partir das narrativas das professoras entrevistadas, é possível notar que as unidades de Educação Infantil da rede pública municipal de educação não dispõem de tais recursos, embora eles sejam mencionados nas legislações municipais. A Resolução CME n.052/2013, que estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial, já determinava essa adequação em seu texto:

Art. 12 - Para assegurar o atendimento educacional especializado, os estabelecimentos devem prever e prover:

I – acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes e viabilidade da adaptação da edificação já existente (Anápolis, 2013, n.p.).

Por sua vez, a Resolução CME No. 6/2024, que revoga a Resolução CME.052/2013, manteve essa determinação em sua nova redação: “acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes e viabilidade da adaptação da edificação já existente” (Anápolis, 2024a).

Para além dessa estrutura física, que inclui recursos móveis e investimentos financeiros por parte da gestão pública dessas unidades, outro fator de suma importância para um trabalho sério e de qualidade com a criança com TEA é o recurso humano. Esse fator não se limita à mediação do professor, mas inclui o profissional de AEE e o cuidador, quando necessário. As professoras participantes dessa pesquisa explicam a dificuldade de se trabalhar sem o apoio desses profissionais:

a prefeitura não fornece material pra gente [...], tem o apoio da AEE, mas por exemplo esse ano, nós passamos quase o semestre inteiro [...], sem a profissional (Professora 1).

a gente vê que não sabe de nada, [...] não tem instrução, não tem apoio, não tem nada, só tem a cobrança, você se vê sem ação (Professora 7).

então assim a gente tem que aprender no dia a dia, então assim geralmente é pesquisando na internet [...] pra gente pegar material, porque também a prefeitura não fornece material pra gente (Professora 1).

No quadro abaixo estão listadas as principais legislações brasileiras que garantem o direito a esse suporte:

Quadro 7 - principais legislações brasileiras que garantem o direito ao suporte para crianças com TEA

Legislação	Trecho relacionado ao suporte
1. Constituição Federal de 1988	Art.208 inciso III: Garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e na rede regular de ensino
2 Lei No. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Art. 58: Estabelece que a educação especial é um direito, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializados.
3. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar ou suplementar à escolarização, com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo TEA) e altas habilidades.
4 Resolução CNE/CEB No. 4/2009	Regulamenta a oferta do AEE e a atuação de salas de recursos multifuncionais. Garante a formação de professores especializados e recursos para o atendimento de estudantes com deficiência.
5 Lei No. 12.764/2012 - Lei Berenice Piana	Reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, garantindo-lhes os direitos previstos na legislação.
6. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei No. 13.146/2015	Art. 27, §1º e §2º: Determina que o sistema educacional deve oferecer recursos e apoios necessários, como o AEE, para o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, incluindo o autista. Art. 28, inciso XIII: Garante a oferta de profissionais de apoio para a inclusão educacional, conforme a necessidade do estudante
7. Resolução normativa CME n. 6, de 26 de agosto de 2024 estabelece parâmetros para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis (SME) e dá outras providências.	Art. 13. As instituições de ensino devem, quando necessário, prever e prover: III - serviço de apoio pedagógico especializado, quando necessário e de acordo com a legislação pertinente: a) professor com especialização em educação especial ou capacitado em serviço; b) profissional de apoio/cuidador capacitado para o atendimento conforme a necessidade indicada;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As legislações acima citadas evidenciam que o AEE e o cuidador se configuram direitos da criança com TEA dentro do espaço escolar e representam um amparo significativo ao trabalho que será realizado pelo professor na rede regular de ensino. Em relação às funções do profissional de AEE, nas unidades de ensino da rede pública municipal de Anápolis/GO, a Resolução CME No. 6/2024, esclarece que:

São atribuições do professor com atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE): I - identificar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial; II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros

ambientes da escola; III - organizar os atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais; IV - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; V - utilizar as tecnologias assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação; VI - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares; VII - promover, juntamente com a equipe gestora encontros possibilitando orientações específicas sobre as metas, ações, metodologias e recursos pedagógicos adequados para o alcance dos objetivos previstos no Projeto Político Pedagógico; e VIII - estabelecer juntamente com a equipe gestora parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (Anápolis, 2024, n.p.).

Acerca do papel do cuidador, a Resolução afirma que o “profissional de apoio/cuidador escolar exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” (Anápolis, 2024). Porém, as narrativas das professoras evidenciam a ausência desses dois profissionais e o imprevisto na contratação dos cuidadores que são contratados pela SEMED para trabalhar com as crianças especiais nas unidades de educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO:

Sempre foi assim na educação sempre, você nunca teve um curso [...] para formar os professores pra trabalhar [...] com tal especificidade, especialidade de cada criança. Hoje [...] tem o AEE [...] que é pra funcionar dentro das escolas, dentro do cmei, que é a professora de apoio [...] e o cuidador também que fica com a criança, ele não tem preparo também, porque é uma pessoa da merenda, que vai cuidar, é a pessoa da limpeza, que tem como um cuidado, não funciona, a inclusão [...]exclui mais que inclui. Eu não sei onde você vai botar isso, mas é o que eu penso (Professora 3).

a gente não tem um profissional de AEE aqui [...] isso é outro ponto também, [...] quando vem, [...] os profissionais [...] na escola olhar [...]fica um minutinho, tô não só falando só aqui, tô falando [de] todas que eu já trabalhei ela vem e fica uns cinco minutinhos na sala, nossa tem que fazer exercício gente eu tô com um menino né o ano inteiro é muito fácil falar cê ficar uns cinco minutinho né é... (Professora 6).

A ausência de profissionais especializados nas escolas, para apoiar os docentes com alunos com TEA em suas salas, leva-os a trabalhar com improvisos, tornando a mediação dos professores uma tarefa exaustiva sem muitos resultados efetivos. Mesmo que o professor pretenda fazer algo significativo para o desenvolvimento cognitivo da criança, ele não consegue, pois o trabalho não se realiza sem o recurso humano e pedagógico necessários. O papel do profissional de AEE e do cuidador são complementares ao trabalho do professor.

Nesse sentido, Belisário Filho e Cunha (2010) afirmam: “o processo de aprendizagem e as práticas educacionais para esses indivíduos devem propiciar o desenvolvimento das

competências sociocognitivas, e, por sua vez, precisam ser implementados tanto pelo professor do ensino regular quanto do AEE”.

Em suma, o trabalho do AEE é realizado em uma sala de recursos multifuncionais, equipada dentro da unidade de ensino e, conforme o Decreto No. 6.571/2008 em seu artigo 2º, são objetivos do atendimento educacional especializado:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos [com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação];
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008b,n.p).

Desse modo, a sala precisa estar equipada com recursos pedagógicos que facilitem o trabalho com os alunos com deficiência e contar com um atendimento realizado pelo profissional de AEE. Ele, portanto, realiza trabalhos planejados de instrução e assistência em consonância com o trabalho de professores na sala de aula. A sala consiste em um local onde uma criança com TEA, que possui limites de interação e barulho, pode ser auxiliada em sua por concentração e adaptação do ambiente de ensino:

No cotidiano escolar, o trabalho na sala de recursos deve privilegiar as necessidades decorrentes do transtorno global do desenvolvimento e implantar métodos e estratégias integralmente articulados com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção (Belisário Filho; Cunha, 2010).

Esses são os recursos que tornam possível a elaboração de estratégias e atividades pedagógicas para alcançar as possibilidades de desenvolvimento das habilidades e competências de uma criança com TEA. Os CMEIs em que as professoras entrevistadas nesta pesquisa estavam lotadas, não dispunham dessas salas, dificultando uma abordagem pedagógica significativa com essas crianças:

é uma falta de ajuda para o professor, demais da conta e o professor se desdobra, é a custa dele mesmo, ele se exauri, eu não vejo isso em nenhuma outra profissão, eu não vejo isso na medicina, não vejo isso na advocacia, na farmácia, eu não vejo nenhuma profissão que o professor tem que tirar do bolso pra poder fazer alguma coisa, que o profissional tem que é montar os cartazes lá do ambiente que ele trabalha, ele tem que gastar fazer as coisas, se

ele não paga ele tem que fazer, não existe isso só na profissão do professor isso fica chato e te cansa, te cansa de um jeito assim (Professora 3).

Não ter a sala de recursos multifuncionais precariza o trabalho do profissional de AEE e inviabiliza a elaboração das abordagens pedagógicas a serem realizadas em mediação docente com a criança. No que diz respeito à elaboração das abordagens pedagógicas para crianças com TEA, Cunha (2013, p. 63) sugere ao professor “descobrir o que aluno gosta de fazer, e a partir daí, traçar estratégias de ensino”. Dentro dessa perspectiva, a Professora 6 relata que já utiliza essa estratégia:

eu fazia de acordo com as imagens dele. Ele amava quando ele chegava e olhava ele falava assim, nossa aí ele contava esse, ele gostava muito, megaloton, acho que era megaloton, não lembro direito o nome, sei que era um, ele fala que era o tubarão mais é voraz que existia, então ele contava altas histórias e a mãe dele lia pra ele e começou a ler também por conta dos tubarões então a fascinação dele era os tubarões, então toda atividade, tudo que eu ia fazer eu tentava colocar mais né, focado esse aí, mas dava aquela modificada também, pra ele ter uma variedade, mas ele era apaixonado (Professora 6).

Partir de uma temática que motive a criança com TEA a aprender é uma estratégia muito relevante, porque respeita suas particularidades, interesses e formas de interação com o mundo. Crianças com TEA, muitas vezes, apresentam interesses restritos ou intensos por determinados assuntos. Aproveitar esses interesses como ponto de partida para o aprendizado pode aumentar o engajamento, facilitar a compreensão e promover uma interação social que estabeleça conexões emocionais bastante positivas para o seu aprendizado.

Estas estratégias pedagógicas também precisam considerar o fato de que o TEA possui níveis que podem restringir ou aumentar o seu tempo de assimilação em relação às atividades propostas. Dentre as intervenções possíveis a serem realizadas no contexto das propostas pedagógicas, o DSM-V, as necessidades da criança em consonância com o seu nível do TEA (APA, 2014). Ocorre que nem sempre os professores dispõem desse conhecimento ao elaborar as suas atividades, as Professoras 1, 4, 6 e 7, evidenciam algumas de suas angústias sobre o tema:

[...] porque a gente tem que tá pesquisando [...], porque autismo tem níveis então e [...] são muito diferentes, então assim tem uns que se consegue fazer uma atividade, tem outros que não, mas assim tem [...] um direcionamento maior ou um recurso de sei lá de ajudar com livros com alguma coisa entendeu nesse sentido, que ajudam a enxugar um pouco... (Professora 6).

eu tenho essa preocupação durante a noite [...], que a noite é uma criança que sobra [...], as minhas noites sempre sobram pra mim pesquisar sobre os meus alunos pra mim tá buscando atividades novas... (Professora 1).

ah eu, [...] queria muito estratégias de atividades, estratégias de abordagem pedagógica com essas crianças, às vezes a gente fica perdido exatamente o que fazer sabe a questão de o que trabalhar, como alinhar o conteúdo a necessidade do autista porque eu vou te falar eu tenho, eu sofro buscando lá na internet as adequações [...] de atividades pra essa criança, porque eu preciso adequar as atividades da sala para as crianças especiais, seria interessante hoje é, eu queria muito isso, porque a gente vê muito sobre essa questão, é de como lidar né, da questão do psicológico, da questão do tratamento, mas eu queria muito do que ensinar, como traçar atividades, estratégias é... (Professora 4).

Percebe-se a partir dessas vozes, que, embora as professoras tenham um desejo de acertar no planejamento de suas atividades, elas frequentemente esbarram na ausência de conhecimento e recursos necessários ao êxito de sua prática pedagógica. Para Brites e Brites (2019):

O ambiente escolar é um espaço que simula, em muitos aspectos, a nossa sociedade, com suas imposições, rotinas, horários, oportunidades constantes de interação social (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social), treino de frustrações, aquisição de diversos tipos de linguagens, hierarquias, processos de ensino-aprendizagem de leitura, escrita e matemática e atividades físicas com estimulação motora e espacial. Enfim, tudo de que um autista precisa, e ir para a escola é uma grande oportunidade de ele se desenvolver globalmente. (Brites; Brites, 2019, p. 163)

Diante do exposto, evidencia-se que a inclusão de crianças com TEA na educação infantil corresponde a um desafio para muitos docentes, seja pela falta de conhecimento das deficiências encontradas na realidade em sala de aula, pelos escassos recursos oferecidos ou pela inexperiência com as situações de aprendizagem de uma criança especial. Olhar para a solução, e não para o problema, pode contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas que motivem a inclusão em detrimento da integração.

3.2 Inclusão, exclusão e integração e as possíveis práticas inclusivas na Educação Infantil

Com base na análise das narrativas das professoras participantes desta pesquisa, que reconhecem as dificuldades de comunicação e comportamento que permeiam a vida escolar de uma criança com TEA. É relevante discutir nesta seção os perigos da integração e das possíveis práticas inclusivas que podem ser trabalhadas com a criança com TEA na primeira etapa da educação básica.

Para entender a importância de uma prática pedagógica inclusiva, é mister entender o termo integração e o porquê de sua prevalência no meio escolar ser tão perigosa quanto

negativa. Mantoan (2003, p. 15) explica que “O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo ‘integração’ refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns”. A autora enfatiza que, embora a integração tenha favorecido a entrada de alunos com deficiência na rede regular de ensino, ela não contempla a sua adaptação e permanência no ambiente escolar:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, p. 15).

Desse modo, a principal diferença entre inclusão e integração no âmbito escolar está na abordagem e nos objetivos de cada conceito em relação aos alunos com necessidades especiais. A integração coloca o aluno na escola regular, mas sem necessariamente adaptar o ambiente ou as práticas escolares de forma significativa. A adaptação é esperada principalmente do aluno, que precisa “se encaixar” no sistema educacional. O aluno é visto como “diferente” e, em nenhum momento, considera-se que seu sucesso depende do suporte que recebe, como salas de recurso, planejamento ou atenção individualizada.

Para que o ambiente de uma instituição de ensino privilegie a educação inclusiva, todos os seus espaços e recursos precisam ser pensados em consonância com aquilo que a criança precisará para se sentir acolhido e, assim, se adaptar e permanecer na escola. Integrar pode estar relacionado a suportar, enquanto adaptar pode estar relacionado a acolher. Em suma, uma escola integrativa não adapta completamente sua estrutura para garantir a participação ativa em todas as atividades, o que se confirma na fala de algumas das professoras: “é difícil para eles essa adaptação e para nós também” (Professora 5), e:

a criança chega aqui, ela cai assim que nem uma pedra em cima de você, é, você não sabe nada, você vai descobrir [...] preferências, dos gostos né, sabe porque adaptação já é difícil, a gente enfrenta adaptação dos outros alunos (Professora 3).

Não perceber a diferença entre a criança *estar* na sala regular de ensino e a criança *ser* parte dessa sala de regular de ensino é reforçar um sistema de integração “maquiado” de inclusão, como na afirmação da Professora 7:

na verdade quando ele está em sala o objetivo maior é você conseguir socializar ele na sala, aí eu acho que os outros acabam ficando prejudicado, você fica tão preocupada de colocar ele pra tentar fazer uma atividade que a atividade não rende e meio que os outros ficam ali né, porque não tem um apoio, ele fica privilegiado e os outros é isso prejudicados por conta da atenção maior que ele (Professora 7).

A integração pode ser entendida como uma abordagem “encaixe”, ou seja, posicionar a criança no sistema existente, de forma que ela esteja no ambiente escolar, mas as atividades pensadas para as demais crianças não foram reformuladas ou adaptadas para garantir a sua efetiva participação. Mantoan (2003) reforça que é preciso entender o protagonismo do professor em relação a aprendizado da criança especial:

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (Mantoan, 2003, p. 18).

Torna-se evidente que o professor precisa ter plena consciência dessa diferença e dos direitos e deveres que conduzem o trabalho com a criança com necessidades educacionais especiais. A Figura 2, abaixo, ilustra de forma objetiva a diferença entre inclusão e integração:

Figura 2: Representação da Integração e da Inclusão



Fonte: Inclusão [...] (Online).

Analisando a imagem e os conceitos de integração expostos nesta seção, é possível compreender como a inclusão transforma o sistema para ser acessível, acolhedor e participativo para todos. A inclusão reconhece que a diversidade é um valor e não uma limitação. Incluir é olhar para aquilo que a criança é capaz de fazer, planejando ações que viabilize a possibilidade

de se transpor as barreiras impostas pelo ambiente. As Professoras 3, 4 e 8 relatam suas concepções sobre esse processo de inclusão: “não funciona, a inclusão ela exclui mais que inclui. Eu não sei onde você vai botar isso, mas é o que eu penso” (Professora 3), e:

Então assim eu fui começando a criar um [...] carinho pela escola, por ela conduzir tão bem esse processo de inclusão, que a primeira turma que eu assumi na sala dela a gente tinha três alunos que eram, isso em dois mil e dois, agora pensa em dois mil e dois a gente já se falava inclusão, a gente já lutava e inserir esses meninos... e quando eu falo de aceitação é eu acho que é o ponto principal quando a gente se fala em inclusão não tem empatia por, exatamente não tem empatia por aquela criança, eu acho que quando a gente se coloca no lugar, quando a gente aceita tá aí ó, é eu tenho que trabalhar, eu tenho que conduzir essa criança, menina o trabalho ele flui, isso aí cê pode ter certeza, é o ponto de partida eu considero (Professora 4).

Bom, antes, antes de assim que eu terminei a faculdade, daí alguns anos, eu me especializei em educação inclusiva, lá na APAE, então assim, que a gente estudar é uma coisa, quando chega ali, porque cada ser é único né, então a experiência ali com eles, aqueles estudos, não ajuda muita coisa ajuda a entender, só mais ou menos (Professora 8).

O que emerge dessas falas são experiências do chão da escola, de professoras que estão em contato diário com essa criança com TEA e que procuram entregar, ali, o seu melhor, mesmo não tendo o respaldo, a formação e o apoio necessários. No cenário da realidade, o que se vê são professoras lutando sozinhas por uma causa que deveria ser de todos.

Enquanto o poder público não faz sua parte, disponibilizando os recursos estabelecidos em lei para a educação inclusiva, e a sociedade não se engaja com o compromisso de cobrar seus direitos de acesso à educação, o professor enfrenta a sua realidade como pode e é cobrado por resultados que, na verdade, dependem do todo. Cunha (2013, p. 41) entende que “a realidade em nosso país tem mostrado que muitas escolas carecem de melhor preparação para o aluno com necessidades especiais. É legítimo discutirmos tudo o que se refere ao nosso ofício”. Nessa mesma perspectiva, Santos (2012) entendem que “a construção da prática escolar inclusiva deveria estar atrelada a um esforço contínuo e concomitante a ser empreendido pela sociedade, no sentido de acolher todas as pessoas, não cabendo, portanto, apenas à escola em si resolver o problema da desigualdade ou da exclusão”.

No que refere à educação infantil, uma sala de aula inclusiva precisa se configurar em um espaço que acolhe e valoriza a diversidade, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou condições, por meio de práticas pedagógicas adaptadas, respeito às diferenças e estímulo à convivência colaborativa. A educação infantil possui um papel fundamental na socialização e interação. As

vivências e experiências adquiridas nesse período influenciam significativamente a forma como as crianças percebem e interpretam a realidade, bem como os desafios e contradições presentes na sociedade. Nesse contexto, a interação entre crianças com e sem deficiência, contribui para a ressignificação das relações interpessoais, favorecendo a construção de valores como o respeito e a valorização da diversidade.

Nesse sentido, a educação infantil é ambiente favorável para que habilidades e competências, a serem exploradas com as crianças com TEA, possam ser observadas de um ponto de vista científico, partindo de um estudo e observação das peculiaridades da infância e, posteriormente, para a elaboração de estratégias pedagógicas que contemplem uma situação didática favorável ao desenvolvimento da criança. Considera-se, assim, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e quais as práticas pedagógicas possíveis de se trabalhar com essa criança.

Um ambiente de educação infantil pensado e estruturado dentro de uma perspectiva inclusiva precisa considerar o desenvolvimento sociocognitivo dessa criança. Condutas que permeiam a leitura de imagens, as brincadeiras com objetivos pedagógicos, o uso da linguagem em situações de aprendizagem. Sekkel (2003) explica que: “Ao propor a construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil, expandimos nosso foco de atenção para além das crianças e enfatizamos a importância da inclusão de todos aqueles que participam do contexto educacional”.

Os professores, além de se desarmar frente à proposta da educação inclusiva, precisam também ser pesquisadores e defensores da modalidade da educação especial, para que os avanços não parem e as diferenças sejam cada dia mais bem quistas nos espaços formais e informais de educação. A escola é para todos e, na faixa etária da educação infantil, em que se inicia uma rotina escolar antes não vivida, é imprescindível pensar nas práticas inclusivas possíveis para a adaptação e desenvolvimento da criança com TEA no CMEI. Um ambiente seguro e motivador torna-se positivo a qualquer ser humano em seus primeiros anos de vida. As DCNEIs orientam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010).

Organizar esses aspectos na prática pedagógica é fundamental para o alcance dos objetivos e aprimoramentos das habilidades da criança nessa fase. Parte-se da observação e reflexão daquilo que ela já é capaz de realizar com autonomia, avançando para o planejamento de atividades mais elaboradas que desafiam e motivam a criança a aprender. Espaço de múltiplas interações que reverberam em inúmeras possibilidades, uma instituição de ensino de Educação Infantil pode se valer da própria rotina, como acolhida, refeição, higienização, combinados e repouso, e de práticas educativas, como contação de histórias, musicalização, atividades manuais, brincadeiras dirigidas, para mediar a aprendizagem das crianças.

A personalidade de cada indivíduo é única e cada criança assimilará essas vivências de modo singular, bem como as crianças com TEA, que a depender do nível de seu diagnóstico, podem ser mais agitadas ou introspectivas. Todavia, de forma comum, as crianças com TEA se interessam mais por aquilo que é palpável e interativo, costumam estabelecer maior contato com aquilo que chama sua atenção, que as motivam de alguma forma ou traz à memória alguma necessidade significativa a sua essência. Dentro desse contexto, o professor é a ponte entre a curiosidade infantil e a oportunidade de uma nova descoberta.

Proporcionar às crianças experiências motoras e sensoriais, mergulhar com ela em ações e situações imaginárias, criar releituras de sua realidade cotidiana, a partir de estratégias bem planejadas e organizadas, permitem que as crianças entendam cada vez mais a rotina ali estabelecida, de forma consciente e participativa:

Estar incluído não é apenas estar presente, é também ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros, é trabalhar junto, em um ambiente permeado pela confiança, pelo cuidado e pela reflexão. Buscar construir um espaço em que a diferença possa existir não significa negar nossas dificuldades de relacionamento com os outros e os nossos preconceitos, mas, pelo contrário, admitir que esses sentimentos estão presentes, de modo que possamos refletir sobre suas origens e as formas de superá-los (Sekkel, 2003, n.p.).

Uma sala de Educação Infantil inclusiva contempla estratégias pedagógicas para todas as crianças, elas denotam o perfil de uma turma, o que está sendo ensinado, explorado, vivido, contemplado e compartilhado. Para que despertem a atenção e interesse das crianças, é importante que tais estratégias sejam criativas, móveis, acessíveis e instigantes. Diversidade e diferenças são parte integrante e favorecedora de um ambiente de aprendizagem participativo e produtivo. A Professora 5 descreve abaixo a sua forma de trabalho com a criança com TEA:

Olha eu vejo assim num todo, porque eu coloco eles para fazerem as atividades juntamente com as outras crianças, eu não excluo, nem as atividades são excluídas, aí eu vejo desenvolvimento deles por causa disso daí, porque não tem exclusão, tem a inclusão mesmo, não tem aquele negócio de atividade separada, atividade tem que ser totalmente diferenciada, não é integração (Professora 5).

Aprender com diferenças é desafiador, mas também permite descobertas inéditas e interações valiosas. Em um agrupamento de educação infantil, o entendimento do eu, do outro e do nós está ainda em construção, tanto nos aspectos comportamentais, como na resolução de conflitos, quanto em aspectos cognitivos, nas construções coletivas e trocas de saberes. Por isso, a importância da mediação do professor com esse ambiente de aprendizagem. Kramer (2006, p. 21) afirma que “A educação da criança de zero a seis anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características das crianças”.

Nesse sentido, quanto mais heterogênea é a turma, maiores poderão ser as oportunidades de interação, conhecimento e construção. A criança aprende à medida que se relaciona, questiona, teme, descobre, interage e contribui com aqueles e com aquilo que está em seu espaço de convivência. É importante que toda ação pedagógica voltada ao universo infantil tenha início a partir de um contexto motivador que desperte o interesse e a imaginação desses pequenos. A Professora 1 narra uma ação pedagógica exitosa em relação a essa prática:

[...] até fiz uma pasta sobre autista pra mim produzir alguns materiais a mãe trouxe pra gente o passo a passo até pra uso do banheiro dele, ali com a fotinha dele, é a ficha, então eu pensei em fazer essas fichas pra poder fazer o pai e a mãe pra desenvolver pra eles, ele fala mais a a sobre desenvolvimento mais da fala, porque o outro fala corretamente, o problema dele é mais é, eu acho que a coordenação motora deles é a mais difícil, porque às vezes eles tem, mas assim pra lápis pra trazer a coordenadora fina, às vezes a coordenação fina eles quase não utilizam (Professora 1).

Considerando tais propostas pedagógicas em um ambiente de educação infantil e as dificuldades de interação e comunicação próprias do TEA, o professor precisa sempre ter em mente que a adaptação e a flexibilização das atividades são fundamentais para promover o engajamento e a participação da criança, respeitando seu ritmo individual, suas preferências e suas formas de comunicação.

O currículo a ser seguido por professores na educação infantil, para a elaboração de suas práticas pedagógicas, é estruturado a partir de habilidades e competências. A BNCC (Brasil, 2018) é documento normativo que baliza a qualidade da educação no país, pois propõe uma

base comum a todos os estados. Para a educação infantil, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (Brasil, 2018).

Além disso, o professor deve considerar estratégias como o uso de recursos visuais, estímulos sensoriais controlados e a construção de uma rotina estruturada. Alguns aspectos a serem observados pelo professor, ao planejar atividade desenvolvimento cognitivo para o TEA, são:

- Propor atividades que façam sentido para o aluno;
- Propor atividades que estimulem a classificação, a associação, e a generalização da palavra;
- Propor tarefas que explorem ações verbais e cognitivas;
- Estimular o aluno a pensar a palavra antes de dizê-la ou escrevê-la;
- Privilegiar trabalhos curtos, realizando uma tarefa por vez;
- Oferecer sempre ao aluno o retorno positivo sobre seu desempenho, para mantê-lo focado na atividade escolar;
- Estimular a comunicação;
- Cooperar nas suas atividades;
- Trabalhar em consonância com a família;
- Permitir que o aluno dê sugestões;
- Utilizar tecnologias que despertem o interesse e mediem a comunicação;
- Evitar tarefas monótonas e repetitivas;
- Evitar tarefas extremamente longas;
- Compartilhar tarefas e estimular trabalhos em grupo (Cunha, 2013, p. 77).

A inclusão de crianças que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), assim como dos demais alunos, precisa ser considerada, planejada e integrada, desde a educação infantil. Nesse contexto, as mediações realizadas de forma intencional pelo professor, juntamente com a organização de atividades lúdicas, que são especialmente adequadas para essa faixa etária, desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, contribuindo significativamente para a educação inclusiva. Para Mendes (2010),

os estudos sobre o impacto da inclusão indicam que a participação e pertinência da criança com necessidades educacionais especiais é a variável chave e ela depende de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor. Assim, os professores precisam considerar que a deficiência é apenas mais uma das características que compõem a diversidade na escola (Mendes, 2010, p. 57).

Contudo, as sugestões acima precisam ser colocadas em prática de acordo com realidade de cada turma de educação infantil e dos recursos que o professor dispõe para a sua realização.

Sob essa ótica, Barbosa (2010) afirma que prática pedagógica na educação infantil “está sempre relacionada a um contexto específico de educação e é indissociável do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, das condições físicas, materiais e conceituais que traçam os processos que compete ao trabalho do professor”.

3.3 A afetividade na interação das professoras com crianças com TEA

Para entender os laços de afetividade construídos entre as professoras e a criança com TEA, é relevante discutir algumas características do TEA e suas particularidades socioemocionais.

O DSM-V (APA, 2014) explica o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na interação social e comunicação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. O manual traz de forma sucinta e objetiva alguns critérios do espectro que interferem diretamente em sua maneira de conduzir as relações pessoais que a cercam.

De acordo com o DSM-V, os critérios diagnósticos incluem, além déficits persistentes na comunicação na interação social, dificuldades na reciprocidade socioemocional, desafios para iniciar e continuar diálogos em múltiplos contextos, limitações em compartilhar emoções ou afeto. Desafios relacionados aos comportamentos comunicativos não verbais, como contato visual, linguagem corporal, interpretação de gestos e expressões faciais devem ser observados. Além disso, o DSM-V destaca como critérios diagnósticos do TEA dificuldades em compreender e desenvolver relações interpessoais, estabelecer amizades, participar de brincadeiras imaginativas e demonstrar interesse pelos colegas (APA, 2014).

Desse modo, a reciprocidade social e emocional de uma criança com TEA, em um ambiente de educação infantil, poderá se diferenciar de tudo aquilo que se espera de uma criança nessa faixa etária, visto que suas dificuldades englobam desde a manutenção de um contato visual, até uma hiper- ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, com resposta exagerada ou indiferente a sons, luzes, texturas, temperaturas. O DSM-V ressalta ainda que:

Déficits na reciprocidade socioemocional (ou seja, a capacidade de se envolver com os outros e compartilhar pensamentos e sentimentos) podem ser mostrados, por exemplo, em crianças pequenas com pouca ou nenhuma iniciação de interação social e nenhum compartilhamento de emoções, juntamente com reduzido ou ausente imitação do comportamento dos outros. A linguagem que existe é muitas vezes unilateral, carente de reciprocidade social e usada para solicitar ou rotular em vez de comentar, compartilhar sentimentos ou conversar (APA, 2014).

A criança com TEA não responde a situações afetivas no mesmo tempo que as demais crianças, a construção de uma empatia e confiança nas relações que acontecem na escola com professores, colegas e demais profissionais, vai demandar desse professor uma percepção de suas limitações até o desenvolvimento de suas potencialidades. Esse é um processo lento, diário e persistente, para o qual muitos profissionais de educação podem não estar preparados, como a Professora 3 e a Professora 1, que afirmam: “*eu não sei nada sobre autismo*” (Professora 3, grifo nosso); “Realmente não tem ninguém preparado aqui dentro, então assim, eu não sei exatamente o que que é direcionar um ensino, relacionado a uma professora especial pro caso de autista” (Professora 1); e “O desafio que eu acho maior é a falta do meu conhecimento, do meu preparo eu não tenho conhecimento [...] sobre o transtorno que a [...] criança tem, não tem, não sei lidar, eu acho que o problema tá é a falta disso mesmo” (Professora 3).

Antes do início das entrevistas, ao descrever a dinâmica de sua turma e o número de alunos, muitas delas calculam os alunos com TEA como se eles estivessem à parte, como, por exemplo: “14 aluno e 1 autista” (Professora 3). Esse tipo de distinção foi comum nas entrevistas, bem como as falas que demonstram pouco conhecimento das características que definem o espectro, da pouca clareza acerca dos graus de severidade, ou mesmo, por medo dos enfrentamentos que ocorrem com a presença dessa criança em sua turma de educação infantil.

Em virtude de todas as características, a criança com TEA possui maior dificuldade em demonstrar empatia espontânea durante suas interações sociais e em compreender normas sociais intuitivas. Esses obstáculos variam conforme o grau de severidade da condição, incluem a interpretação de estados mentais e sinais não verbais de outras pessoas. O quadro 8, elaborado com base no DSM-V, apresenta o comprometimento na comunicação social para o TEA em níveis de severidade:

Quadro 8 – Comunicação de pessoas com TEA de acordo com o nível de severidade

Nível de severidade	Comunicação Social
Nível 1: requer suporte	Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou malsucedidas e aberturas sociais de outros. Pode parecer ter diminuído o interesse em interações sociais.
Nível 2: requer suporte substancial	Déficits acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; deficiências sociais aparentes mesmo com apoios; iniciação limitada de interações sociais; e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação é limitada a interesses especiais estreitos.
Nível 3: exigindo suporte	Déficits severos nas relações sociais verbais e não verbais, habilidades de comunicação causam graves prejuízos no funcionamento, iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros.

Nível de severidade	Comunicação Social
muito substancial	Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras de fala inteligível que raramente inicia a interação e, quando o faz, faz abordagens incomuns para atender apenas às necessidades e responde apenas a abordagens sociais muito diretas.

Fonte: Adaptado de APA (2014).

As narrativas das professoras relevam suas dificuldades em interagir e entender o comportamento da criança com TEA, como podemos perceber na fala da professora que afirma: “tratar a criança com TEA como uma ‘criança normal’” (Professora 3), ou em relatos como:

mas o autismo, eu percebi que eles são carinhosos né, eu aprendi que eu via ele como uma criança assim, como os outros também, eu tentava tratar como criança normal, respeitando o jeitinho dele (Professora 8).

ele tem muita restrição, é comportamento dele é bem assim, é como é que fala dificuldade de interação, ele não verbaliza é, até que aceita, ele gosta muito de colo, ele gosta muito de ficar no colo, mas assim qualquer frustração qualquer não, ele se bate ele bate a cabeça na parede, ele bate a cabeça no chão e né (Professora 3).

ele é super inteligente tá, o que pega mais é a questão da agressão e se ele ouvir muita palavra não ele já começa a dar surto, ele surta mesmo, um dia eu tive que tomar um carrinho dele, quando ele tá lá se olhando na sala, é porque eu tive que tomar, ele é tão esperto, que ele quer subir na mesa pra ir lá pegar, eu deixei pra ele ver que a altura dele, mesmo com a mesa, não seria suficiente, deixei pra ele ver o desafio e tudo, esse dia que ele não conseguiu, ele se jogou no chão, jogou cadeira e não sei o quê, aí eu me afastei deixei porque *uma parte era birra e uma parte era descontrole emocional, frustração, porque não conseguiu aquilo que ele queria...* (Professora 2, grifo nosso).

Os relatos dessas professoras evidenciam a complexidade que reside na mediação diária com a criança com TEA, bem como a expectativa de que eles teriam interações similares aos demais alunos, desconhecendo pontos extremamente comuns em crianças com TEA, como “fracasso para: fazer contato visual, olhar nos rostos, exibir comportamento imitativo, responder quando seu nome é chamado” (Whitman, 2015, p. 41). Nesse sentido, a afetividade pode contribuir para tornar esse processo diário de interação e adaptação mais ameno para ambas as partes.

A identidade social de uma criança com TEA se difere em muitos aspectos, tendo em vista que interações sociais em uma sala de aula podem acontecer em diversos contextos, cabe destacar que, para uma criança com TEA, a resposta à maioria dessas interações pode simplesmente não acontecer. Isso requer do professor uma pré-disponibilidade para observar,

estudar e entender qual o tipo de abordagem melhor influencia na interação com essa criança. Essa pré-disponibilidade pode ser identificada por algumas das narrativas transcritas:

eu fiz esse curso e tem um que eu fiz um pouco, mas nessa escola eu não trabalho, foi com música, musicoterapia que é uma parte que eu considero superimportante também (Professora 2).

[...]e mais amor ainda a profissão, porque eu tava ali e tentava fazer um pouco pra ele, porque eu via muito assim criança no cantinho, ou então sair da sala, eu não gosto, eu gosto que fica na sala, fica fica perturbando ali, fica atrapalhando um pouco o andamento, fica, mas o certo é eles ali dentro então eu tentei fazer o meu melhor por ele (Professora 8).

Em virtude disso, as mediações que atravessam as práticas pedagógicas com essa criança possuem relação direta com o aspecto emocional de ambas as partes, é uma relação humana entre professora e aluno, é a forma como cada uma das partes sente o que está sendo vivenciado e experienciado, e dificilmente tal mediação pode acontecer de forma neutra. Nesse sentido, até mesmo a substituição de uma professora que havia criado vínculo com o aluno com TEA pode impactar no seu desempenho, evidenciando a importância da afetividade, como na fala da Professora 7, que se refere ao aluno com carinho e afirma que ele “bloqueou” após trocar de professora:

Ano passado eu tive um aluno autista, só que é totalmente diferente dos daqui da creche, ele tinha cuidadora, mas ele era bem tranquilo, superinteligente fazer todas as atividades, tudo que você perguntava ele sabia, só que muito tímido né, quando mudou que eu entrei no meio do ano passado, aí quando mudou a professora que eu entrei, ele bloqueou (Professora 7).

Nesse sentido, Cunha (2020) disserta que:

O afeto é científico: ao consumir o afeto, o cérebro recompensa o corpo por meio da sensação de prazer e de alegria. Ser afetivo não é ser adocicado. Ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos que possuímos (Cunha, 2020, p. 100).

O afeto gera o bem-estar e ambos contribuem para estabelecer uma relação de confiança entre educadores e alunos. Surgindo assim, uma relação de confiança, que, uma vez presente em sala de aula, torna o processo de ensino mais agradável e eficiente. A criança se sente mais motivada a participar e a aprender, criando um ambiente propício para a troca mútua de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. O ambiente afetivo e a afetividade são construídos a partir das relações que os sujeitos estabelecem. Essas relações se fortalecem e deixam sinais afetivos, que são os sentimentos e podem se manifestar, agir e interagir no mundo

de forma positiva ou negativa (Wallon, 1975). Conforme relatam as professoras sobre suas experiências afetivas com as crianças com TEA:

Na verdade o que mais me atinge é o coração, não é tanto no aprendizado né, as crianças em si, é o apego que eles têm pela gente assim saber o significado, é o significado que a gente tem na vida deles, nesse sentido pra mim é o mais importante (Professora 1).

ele era muito carinhoso, então assim, eu não fiz nada de, de muito especial, muito diferente com ele nada, então assim é que ele me, me marcou muito porque ele é uma criança que precisava de uma atenção né, assim um carinho especial (Professora 6).

A afetividade é inerente ao ser humano, pois faz parte de sua natureza relacional e emocional, influenciando suas interações, decisões e a maneira como percebe e dá significado ao mundo ao seu redor. Macedo (2021) investigou o papel do afeto no desenvolvimento do autista e evidenciou a relevância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA:

a afetividade é uma ferramenta que pode ser utilizada para o desenvolvimento das crianças acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista. Piaget afirma que, sem o afeto, não há interesse. Sendo assim, é primordial que haja a construção de um vínculo afetivo entre professor e aluno, para que se abram possibilidades para que o professor desenvolva formas de acolhimento e possibilite, assim, o desenvolvimento global do aluno. Teoria e pesquisa estudadas demonstram que, quando um aluno com TEA possui um vínculo afetivo, mesmo com suas limitações, ele se sente confortável e isso potencializará seu desenvolvimento (Macedo, 2021, p. 105).

Ser afetivo nas interações pedagógicas não significa ser permissivo ou apresentar traços maternos ao se dirigir aquela criança, mas proporcionar à criança o direito de pertencimento, de capacidade, de reconhecimento como indivíduo único e digno de respeito, cultivando um ambiente acolhedor que favoreça seu desenvolvimento integral e a construção de sua autonomia. A Professora 4 explica como o acolhimento da criança é relevante para o desenvolvimento de sua autonomia:

Falei ó ela vai é brincar com vocês, ela vai fazer atividades com você, ela vai sentar na mesinha com vocês e assim a gente faz, sabe então isso pra mim é avanço sabe e foi um avanço muito grande, só dessa criança tá socializando, interagindo, criando gosto em vir pro CMEI, isso pra mim é muito gratificante, muito gratificante, e com certeza é o ponto de partida pra outros, é avanços pra outras construções no próximo semestre (Professora 4).

Integrar a afetividade no cotidiano escolar inclui pensar ações pedagógicas que valorizem os pequenos progressos, promovam o bem-estar da criança com a rotina em que ela estará inserida, permeiem a ludicidade e afetividade e deixem a criança segura para expressar suas emoções, desejos, necessidade e interesses. Para Chiote (2011, p. 110), “compreender as singularidades das crianças com autismo é percebê-la como criança, como sujeito, que pensa, que sente, que precisa um pouco (ou muito) mais do outro investindo em suas potencialidades”. Acerca desses pequenos progressos, a Professora 4 traz um importante relato:

Então assim eu já comecei a perceber que as pequenas coisas, que fazem a diferença nesse processo de crescimento dessa aluna, tanto ela avançou o quanto ela avançou então ela já senta do lado dos colegas, ela segura na mão, ela abraça, a garrafa ela e pede os meninos pra abrir pra colocar no copo, já interage, já interage na hora do lanche, é eu peço um coleguinha pra segurar na mão dela e a gente vai na fila pro lanche, então assim, parece ser coisinha pequena mas ele não sabe o quanto é grande isso pra gente (Professora 4).

No que concerne à construção de um ambiente afetivo, uma instituição de educação infantil é um campo favorável para a consolidação dessas relações, com inúmeras possibilidades trazidas pelo currículo proposto para esta etapa, que parte da rotina das crianças na creche e do brincar como eixo central da prática pedagógica. A rotina garante à criança uma sensação de previsibilidade, que com o passar do tempo a deixa mais segura no ambiente formal de ensino. Nas atividades pedagógicas com crianças nessa faixa etária, são construídas as bases para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento emocional. Desse modo, a afetividade pode ser uma ferramenta indispensável para o processo educativo. Sob essa ótica Faria e Muñoz (2010), complementam que:

O ambiente escolar deve levar a criança a formar novos padrões de conduta ou esquemas, tornando mais complexo seu repertório de condutas cognitivas. O processo ensino aprendizagem deve ser capaz de propiciar à criança o surgimento de várias capacidades especiais, que lhe assegurem o desenvolvimento cognitivo e afetivo (Faria; Muñoz, 2010, p. 12).

Mesmo com as barreiras impostas pelo TEA, como dificuldades na comunicação, na interação social e padrões comportamentais restritivos e repetitivos, se as necessidades emocionais e afetivas dessas crianças forem consideradas, sua adaptação e permanência na escola podem acontecer de forma mais favorável, permitindo que elas desenvolvam suas potencialidades em um ambiente acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado. Apesar dessas dificuldades, com o passar do tempo, as interações diárias culminam em uma maior

aproximação entre as professoras e as crianças, fazendo com que os movimentos de ensino aprendizagem perpassem situações afetivas entre eles.

O despreparo evidenciado nas falas das professoras entrevistadas para mediar a aprendizagem de crianças com TEA, se reverberam em sentimentos de angústia e insegurança diante dos desafios pedagógicos impostos pela profissão. Contudo, tal fragilidade não compromete a manifestação de afetividade e empatia no relacionamento com essas crianças, demonstrando que, mesmo diante das dificuldades, as educadoras buscam estabelecer vínculos positivos e acolhedores. Essa dualidade entre a carência formativa e o engajamento afetivo destaca a necessidade de investimentos em formação continuada e suporte pedagógico, visando promover práticas educativas mais inclusivas e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a desvelar as vivências e as experiências de professores que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO. Dessa forma, faz-se relevante trazer o significado de vivências e experiências no âmbito de uma pesquisa acadêmica, cujo intuito é elaborar encaminhamentos futuros e disseminar conhecimentos acerca do tema. Vivências e experiências são capazes de trazer à tona os aspectos intrínsecos do fazer docente para esse âmbito.

A partir desse entendimento, buscou-se responder a problemática dessa pesquisa com a seguinte indagação: quais as reflexões e constatações que emergem das vivências e experiências de professoras que atuam na educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO com crianças com TEA? Para responder a essa questão, foram elaborados três objetivos específicos, discutidos em três capítulos nesta dissertação: (a) entender a educação infantil na rede pública municipal de Anápolis/GO na perspectiva da educação inclusiva; (b) compreender o processo de formação dos professores da educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO; e (c) identificar nas narrativas de professores da educação infantil da rede pública municipal de Anápolis/GO, aspectos intrínsecos e extrínsecos quanto a inclusão de crianças com TEA.

As discussões teóricas realizadas evidenciaram que a interação entre a professora e a criança deve reconhecer a criança como um sujeito histórico de direitos, com um papel essencial na criação de cultura e conhecimento. Na educação infantil, diferentemente de outras etapas, a formação continuada dos professores precisa entender a indissociabilidade entre cuidar e educar, guiando práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da autonomia, além de habilidades e competências fundamentais para essa fase da vida.

As análises documentais das legislações em âmbito federal, estadual e municipal trouxeram o entendimento de que uma mera adequação à legislação vigente não é suficiente. A efetivação de uma Educação Infantil inclusiva demanda um compromisso ético e social articulado entre a escola, a família e a comunidade escolar. Tal compromisso visa assegurar que a criança com deficiência seja reconhecida como sujeito de direitos, sentindo-se respeitada, acolhida e segura no ambiente formal de aprendizagem onde passará parte significativa de seu cotidiano. As políticas públicas e seus fundamentos normativos evidenciam que o acesso e a permanência na educação constituem direitos universal. Assim, desde a etapa inicial da Educação Básica, é imperativo que a diversidade seja concebida como eixo central no planejamento pedagógico e nos processos de ensino. Nesta conjuntura a educação infantil se

revela um espaço formativo com potencial transformador, capaz de introduzir as crianças às vivências com a diversidade, ressignificando a diferença como um elemento enriquecedor das relações humanas e como fundamento para a construção do respeito mútuo.

Além disso, este trabalho mostrou que uma Educação Inclusiva, especialmente na educação infantil de crianças com TEA, exige uma reformulação profunda na forma de perceber e compreender o outro, livre de estereótipos ou tentativas de enquadrá-lo em padrões normativos que distorcem o verdadeiro significado da inclusão. Incluir não é privilegiar, agir com pena, tampouco tratar como um ato de caridade. Na perspectiva da inclusão, o foco deve ser reconhecer e respeitar as singularidades da criança com TEA.

Quanto à formação de professores da rede pública municipal de Anápolis/GO, dentre as oito participantes, três possuem como primeira formação o curso Normal, conhecido como magistério, e que antes era oferecido durante o ensino médio. Foi possível perceber, após a realização das entrevistas, a transcrição e análise das narrativas, a lacuna entre a inserção de crianças com TEA na educação infantil e a formação dos professores responsáveis por seu acompanhamento pedagógico. Bem como, identificamos que a insuficiência de conhecimentos mais aprofundados e sistematizados sobre o TEA podem levar as docentes a direcionarem predominantemente sua atenção para as dificuldades, negligenciando as potencialidades dessas crianças.

Diante disso, torna-se essencial que a formação inicial e continuada dos professores inclua propostas formativas que forneçam ferramentas teóricas e práticas capazes de auxiliar na superação dos desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA, promovendo uma abordagem pedagógica inclusiva e efetiva, bem como promovendo estratégias pedagógicas que valorizem sua autonomia e capacidade de participação ativa, sem substituí-la em ações que ela pode realizar por si mesma. Assim, a inclusão se torna um processo genuíno de acolhimento e valorização das potencialidades individuais da criança com TEA, criando um ambiente de aprendizado que respeite a diversidade e fortaleça as relações humanas.

A formação continuada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, ao proporcionar condições para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, ressignifique suas convicções e abandone crenças ou estratégias improvisadas que se mostram incompatíveis com uma educação comprometida com a melhoria contínua e com o aperfeiçoamento do ensino. Valorizar a prática educacional implica reconhecer que ciência da educação e a prática educacional são indissociáveis no trabalho docente em sala de aula.

O aprimoramento profissional, portanto, deve ser um processo permanente, contemplando, inclusive, formações realizadas no ambiente institucional ao longo do ano

letivo. Essa dinâmica promove o enriquecimento da prática educativa, integrando teoria e prática de maneira mais consistente e efetiva.

A análise das narrativas transcritas revela a complexidade subjacente às interações de uma criança com TEA no contexto da educação infantil. Tal complexidade decorre não apenas das características específicas associadas ao TEA, mas também da transição que ocorre quando a criança deixa o ambiente restrito à convivência familiar e passa a integrar uma instituição de ensino. Esse movimento implica em sua inserção em relações sociais e culturais que influenciam diretamente a construção de sua identidade e seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Compreender a criança como um sujeito de direitos, plenamente capaz de aprender, ensinar e desenvolver-se por meio das experiências, emoções e conhecimentos advindos das interações sociais, destaca o papel primordial da educação infantil. Essa etapa educativa se configura um espaço que potencializa seu desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e social, reiterando a importância de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as singularidades desse processo.

Obviamente, as bases e estruturas que compõem uma instituição de educação infantil influenciam significativamente na adaptação, permanência e desenvolvimento da criança com TEA, juntamente com os métodos de ensino e avaliação que melhor se adequam a elas. Um importante aliados nesse processo de adaptação e permanência, discutido na seção 3.2 do capítulo 3, são as práticas pedagógicas que, quando devidamente planejadas e articuladas, contemplam as particularidades da infância e reafirmam o compromisso constante do professor com a pesquisa e aprendizagem das crianças.

Para além do ensino, destaca-se a prática social, especialmente nos contextos heterogêneos e complexos da educação infantil. No caso das crianças com TEA, a afetividade na relação entre professor e aluno desempenha um papel central nesse processo. Essa conexão afetiva é fundamental para compreender as múltiplas linguagens, que permeiam o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a capacidade de observar, sentir, comunicar, questionar e produzir. Nesse contexto, a afetividade atua como mediadora, ressignificando as interações sociais e cognitivas, que são fundamentais para o desenvolvimento humano, promovendo vínculos de confiança e favorecendo a evolução integral da criança.

Para além das garantias legais oferecidas pelas políticas públicas, da estrutura do ambiente de trabalho em que se ensina e do suporte de profissionais especializados, a conscientização do professor sobre sua função e papel na educação de crianças com necessidades especiais é de extrema relevância. O desenvolvimento integral de uma criança

com essas características não ocorre de maneira isolada, ele depende de uma articulação cuidadosa entre os fatores clínicos, familiares e educacionais.

O professor, como mediador do conhecimento e das interações sociais, desempenha um papel central nesse processo. Sua habilidade em identificar as necessidades individuais da criança, adaptar práticas pedagógicas e criar um ambiente acolhedor e inclusivo é essencial para promover tanto o aprendizado quanto o bem-estar emocional. Além disso, parcerias entre escola, família e profissionais de saúde devem ser fortalecidas, garantindo uma abordagem holística que atenda às dimensões física, cognitiva, emocional e social da criança.

Os relatos das professoras possibilitaram uma maior percepção dos desafios que permeiam a interação diária de uma criança com TEA no ambiente escolar. Desde a angústia das professoras em situações de desconhecimento do espectro, até a afetividade construída com a criança com TEA ao longo do ano letivo.

Nesse sentido, o professor não apenas ensina conteúdos curriculares, mas também atua como um facilitador de experiências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades. Essa consciência do papel docente amplia a eficácia das políticas públicas e dos apoios especializados, consolidando a escola como um espaço inclusivo e transformador.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 [DSM-V]**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANÁPOLIS, Câmara Municipal de Anápolis. **Lei No. 2.286, de 9 de maio de 1995**. Autoriza a criação de uma escola municipal e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.anapolis.go.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2012/991/991_texto_integral.pdf. Acesso em: 22 de agosto de 2024.

ANÁPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Lei Complementar No. 211, de 22 de Dezembro de 2009**. Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/go/a/anapolis/lei-complementar/2009/22/211/lei-complementar-n-211-2009-estatuto-e-plano-de-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal>. Acesso em: 11 de agosto de 2024.

ANÁPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME No. 005, de 23 de janeiro de 2019**. Fixa normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências. Anápolis: CME, 2019. Disponível em: <https://www.sinpma.com.br/resolucao-cme-n-005-2019-fixa-normas-para-educacao-infantil-no-sistema-municipal-de-ensino-de-anapolis/>. Acesso em: 04 maio 2023.

ANÁPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME No. 052, de 24 de junho de 2013**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências. Anápolis: CME, 2013. Disponível em: <https://www.sinpma.com.br/resolucao-cme-n-052-2013-estabelece-normas-e-parametros-para-educacao-especial-e-inclusiva-no-sistema-municipal-de-ensino-de-anapolis/>. Acesso em: 01 maio 2023.

ANÁPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa CME No. 002, de 28 de Abril de 2022**. Fixa normas e estabelece critérios para proposição de projetos de cursos para formação continuada dos Profissionais de Educação. Anápolis: CME, 2022.

ANÁPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Normativa CME No. 001, de 28 de setembro de 2023**. Estabelece parâmetros para a educação infantil no sistema municipal de ensino de anápolis e dá outras providências. Anápolis: CME, 2023.

ANÁPOLIS. **Lei No. 2699, de 01 de setembro de 2000**. Cria o conselho municipal de educação de anápolis e dá outras providências. Anápolis, 2000. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/go/a/anapolis/lei-ordinaria/2000/270/2699/lei-ordinaria-n-2699-2000-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-de-anapolis-e-da-outras-providencias>. Acesso em 25 mar. 2025.

ANÁPOLIS. **Lei No. 3.775, de 24 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Anápolis: Câmara Municipal. Disponível em: https://sapl.anapolis.go.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/414/414_texto_integral.pdf Acesso em: 02 maio 2023.

ANÁPOLIS. **Resolução Normativa CME No. 006, de 26 de agosto de 2024**. Estabelece parâmetros para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis (SME) e dá outras providências. Anápolis: CME, 2024a.

ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de Orientações Pedagógicas: Educação Infantil**. Anápolis: Gerência de Educação Infantil. Prefeitura de Anápolis, 2024. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/portal/wp-content/uploads/2023/11/Guia-de-orientacoes-2023.docx>. Acesso em: 05 de outubro de 2024

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 67–82, 2014. DOI: 10.31505/rbtcc.v16i1.659. Disponível em: <https://www.rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/659>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.

BALDO, Yvina Pavan. O autismo para além da deficiência: um relato de experiência. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins. **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades**. Curitiba: CRV, 2015, p. 155-166.

BARBOSA, Ivone Garcia. Prática pedagógica na educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BELISÁRIO FILHO, José. Ferreira; CUNHA, Patricia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1994.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, suppl 1, p. s47-s53, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-44462006000500007>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira]. **Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP No. 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP No. 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a.

BRASIL. **Decreto No. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto No. 7.611, de 2011. Brasília: Presidência da República, 2008

BRASIL. **Decreto No. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. **Lei No. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 9 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. **Lei No. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei No. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Lei No. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. **Lei No. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise Crítica**. Compromisso Nacional pela Educação Básica - MEC. Brasília: MEC, agosto de 2019. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/390.pdf. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em: 7 de mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB No. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 25 Abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 25 mar. 2025.

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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução No. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 112, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2013&jornal=1&pagina=60&totalArquivos=140>. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução No. 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 98, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em 25 mar. 2025.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade *unitas multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, M. A. BRZENZISKI, I. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das crianças pequenas como estratégia para o “alívio” da pobreza. **Inter-Ação, Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 33, n. 2, p. 241-

263, jul/dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5265/4669>. Acesso em: 25 mar. 2025

CARNIELLO, Luciana Barbosa Candido. **Políticas de formação continuada de professores**: um estudo de caso da rede municipal de ensino de Anápolis. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/5cedb376-b208-4505-a92a-8c542e41eed0>. Acesso em: 10 out. 2024

CASOS de autismo sobem para 1 a cada 68 crianças. **Revista Autismo**. 28 mar. 2014. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/casos-de-autismo-sobem-para-1-a-cada-68-criancas/#:~:text=Conforme%20pesquisa%20do%20governo%20dos,Brasil%2C%20o%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde>. Acesso em 25 mar. 2025.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CASTRO, Raimundo Mota de. **Ensino religioso na escola pública**: histórias e memórias. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

CHIOTE, Fernanda de Araujo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2289>. Acesso em: 12 mai. 2023

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça; BORGES, Edna Martins. Formação dos profissionais da educação em minas gerais: diálogos com a prática. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 21–53, 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/870>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FARIA, Sinara Silva Saba. MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. A Influência Da Afetividade Nas Relações Professor e Aluno: Na Educação Infantil de 3 a 6 anos. **Formação@Docente**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/influ%C3%Aancia-da-afetividade-nas-rela%C3%A7%C3%B5es-professor-e-aluno-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-de-3-6-anos>. Acesso em 25 mar. 2025.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>. Acesso em 25 mar. 2025.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0021-75572004000300011>. Acesso em: 26 mar. 2025.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000100006>. Acesso em: 26 mar. 2025.

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

GOIÁS. Secretária de Estado de Educação – Seduc/Consed. **Documentos Curriculares para Goiás – Ampliado**. 2018. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20I%20Educacao%20Infantil.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2024.

GOMES, Marineide. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INCLUSÃO e Integração: por que são importantes? **Portal Educação**. Online. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/inclusao-e-integracao-porque-sao-importantes/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

JOVCHELOVICH, Sandra.; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

KOCHHANN, Andréa. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36801>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KOCHHANN, Andrea; GUEDES, Jussara Ferreira de Souza. Formação de professores no Brasil e suas políticas públicas: tensionamentos e desafios pelo estado da arte. *In*: KOCHHANN, Andrea; NOGALHA, Jades Daniel de Lima (Org.). **Formação docente e práticas de ensino: tensionamentos e desafios**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 65–82, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>. Acesso em: 26 mar. 2025.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

KUPFER, Maria Cristina Machado; PESARO, Maria Eugênia; BERNARDINO, Leda Mariza Fisher; MERLETTI, Cristina Keiko Inafucu; VOLTOLINI, Rinaldo. Princípios orientadores de práticas inclusivas. *In*: KUPFER, Maria Cristina Machado; PATTO, Maria Helena Souza (Eds.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017.p. 17-33.

LAUREANO, Claudia de Jesus Braz. **Recomendações projetuais para ambientes com atendimento de terapia sensorial direcionado a crianças com autismo**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Maria Paula Rodrigues de. O papel do afeto no desenvolvimento do autista. *In*: ARAÚJO, Marcia Moreira de Araújo; ALVES, Carlos Jordan Lapa (Org.). **Educação: minorias, práticas e inclusão**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. p. 96-106. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/o-papel-do-afeto-no-desenvolvimento-do-autista>. Acesso em: 27 de dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATRÍCULAS na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Ministério da Educação, 18 mar. 2024. Notícias. Online. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Divulgados%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da,%25%20dos%20alunos%20\(223.258\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao#:~:text=Divulgados%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da,%25%20dos%20alunos%20(223.258).). Acesso em: 27 jan. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MISTURA, Laura Macedo; LOPES, Maria Isabel. A importância dos espaços pedagógicos na educação infantil na concepção dos professores de uma determinada escola do município de arvorezinha/rs. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 14, n. 2, 30 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22410/issn.2176-3070.v14i2a2022.3058>. Acesso em: 26 mar. 2025.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21, 13 set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.>

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade**. Tradução: Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication**

Research, v. 19, n. 2, p. 171-178, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2317-64312014000200012>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PINTO, Jessica Hilário. **A Escuta Sensível como proposta metodológica no processo de inclusão escolar de um educando autista**: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Damolândia-GO. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023. Disponível em: <http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/1346>. Acesso em: 26 mar. 2025.

RIBEIRO, Emília Lucas. **A comunicação entre professores e alunos autista no contexto da escola regular**: desafios e possibilidades. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14569>. Acesso em 25 mar. 2025.

SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; BATISTA, Gabriela da Silva; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. A inclusão das crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. **Revista Polyphonia**, v. 34, n. 1, p. 107-117, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v34i1.77903>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SANTOS, José Marcelo Dutra dos. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira de Rosana Glat e Edicléia Mascarenhas Fernandes. **Revista Eletrônica do Polo de Niterói**, [S. l.], v. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.unirio.br/poloniteroi/article/view/2339>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2004. p. 09-33.

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval. **A experiência de psicólogas na comunicação de massa**. 1990. 220fls. Tese (Doutorado em psicologia escolar e desenvolvimento humano) – Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, 1990.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Gerência de Educação Inclusiva da Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania. **[E-mail enviado à pesquisadora]**. Destinatário: Jouzi Lopes. Anápolis, 20 mar. 2024. 1 e-mail.

SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e do Comportamento. **Transtorno do Espectro do Autismo – Manual de Orientação**. Rio de Janeiro, n. 5, abril de 2019.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ARAÚJO, Ana Paula Melo de. Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Textura**. Canoas, v.18, n.36, p. 111-132, jan. /abr. 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca: e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais. 1994. *In: Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em 25 mar. 2025.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga Vieira. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da Conae 2010. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 809- 831, jul./set., 2010.

VITALIANO, Celia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In: VITALIANO, Celia Regina (Org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto De; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 415-428, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382010000300007>. Acesso em: 26 mar. 2025.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial. Estampa, 1975

WHITMAN, Thomas L. **O Desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda. 2015

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humana Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “Vivências e experiências de professores de educação infantil da rede pública municipal de Anápolis-Go com crianças com TEA”. Meu nome é Jouzi Pereira Lopes, sou professora efetiva da rede pública municipal de educação de Anápolis e mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade de Goiás e pesquisador(a) responsável por esta pesquisa, que está sob a orientação da Prof (a). Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma.

Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail: jousylopes1@gmail.com, presencialmente com agendamento prévio no endereço: Rua Professor Roberto Mange, 152, Vila Santana, Anápolis-Go cep: 75113-630, inclusive, sob a forma de Whatsapp e ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 993141995.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamentos 7h às 11h e 12h às 16h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP/UEG: cep@ueg.br. O CEP é responsável por realizar a análise ética das pesquisa com seres humanos, sendo aprovadas apenas aquelas que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares Brasileiras sobre ética, como é o caso desta pesquisa. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente quinze minutos e a sua participação na pesquisa aproximadamente duas horas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humana Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que me leva a propor esta pesquisa é a consciência da relevância das interações e conhecimentos construídos na relação professor e aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) para a superação de paradigmas negativos a inclusão escolar e à formação docente. O objetivo desta pesquisa é desvelar as vivências e as experiências de professores que atuam em escolas da rede pública municipal de Anápolis quanto à inclusão de pessoas atípicas.

Você contribuirá com a pesquisa participando da entrevista com os relatos de sua trajetória pessoal e profissional que permeia a sua atuação docente até o momento, a partir de uma entrevista narrativa não estruturada e gravada sob seu prévio consentimento, conduzida de forma empática neutra. Os instrumentos utilizados serão lápis, caneta, papel e um gravador de voz, e o participante poderá escolher o local e o horário mais adequados para a entrevista. Em média o participante terá que dispor de duas horas em um momento agendado para o seu relato narrativo. Narrativa que será gravada com o seu prévio consentimento. Para tanto oriento que faça a rúbrica das alternativas abaixo nos respectivos parenteses de cada alternativa, conforme a sua decisão:

- () Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- (X) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- (X) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são: “invasão de privacidade, exposição acentuada a situações de desconforto, evocação de memórias, quebra de anonimato, exposição de terceiros, desconforto no local de aplicação da técnica.”

As estratégias pensadas com objetivo de garantir a ausência desses riscos, inclui as seguintes medidas: embasar o percurso metodológico dessa pesquisa em consonância com as orientações

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humana Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

dadas pela Resolução 466, que é a de aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e pela Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que aborda os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e sociais. Outra questão importante de ponderar no âmbito dos riscos, é o contexto pós- pandêmico. Desse modo, ao iniciar a pesquisa de campo, será esclarecido aos participantes o seu direito de realizar a entrevista em lugar aberto ou ventilado, com distanciamento mínimo e oferta de álcool e máscaras durante a coleta de seus relatos.

Benefícios

Apesar dos riscos, os benefícios desta pesquisa os superam. Assim, enquanto participante desta pesquisa, você terá como benefícios o lugar de fala na representação das demandas e dificuldades enfrentadas no dia a dia pelos professores de alunos especiais em sua prática pedagógica, no tocante a formação continuada, disponibilidade de recursos, apoio pedagógico, entre outros e também de apresentar suas percepções subjetivas e afetivas acerca desta temática.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de você se identificar nesta pesquisa, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem nenhum prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias serão apagadas.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humana Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista, a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo, transporte e alimentação, dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os seus resultados nesta pesquisa poderão ser consultados a qualquer momento por você e ao final da pesquisa, nós te entregaremos seus dados como arquivos organizados no word e enviados via e-mail ou whatsapp, conforme sua solicitação, esclarecendo todos os resultados dessa pesquisa e suas contribuições, disponibilizando a acesso de forma ética e democrática.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, Jouzi Pereira Lopes, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humana Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Declaração do(a) Participante

Eu, Emanoela Celestino Almeida Ramos , abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Jouzi Pereira Lopes, sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Vivências e experiências de professores da educação infantil da rede pública municipal de Anápolis-Go com crianças com TEA”.

Ficaram claros para mim quais sob os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis,Go- 09 de Outubro de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humana Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

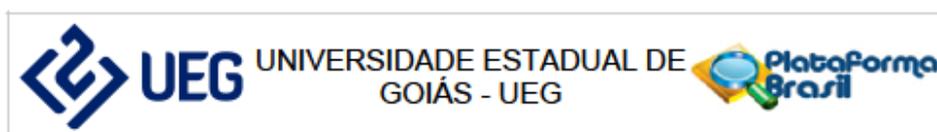
Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO: RELATOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM TEA NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS-GOÍÁS.

Pesquisador: JOUZI PEREIRA LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73710223.6.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.515.676

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO: RELATOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM TEA NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS-GOÍÁS.

Pesquisador: JOUZI PEREIRA LOPES

***Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2201668.pdf", de 30/08/2023) e projeto detalhado ("projeto_completo.docx", de 30/08/2023).

Resumo: Este projeto propõe-se a desvelar as vivências e as experiências de professores, que atuam em escolas da Rede Municipal de Anápolis, quanto à inclusão de pessoas atípicas. Para tanto, parte-se da seguinte problemática: como os docentes da rede pública municipal de Anápolis vivenciam a inclusão de pessoas atípicas na escola? O objetivo de tal estudo é descortinar as concepções subjetivas das vivências e das experiências desses professores que recebem, na Educação Infantil, crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ressalta-se, ainda, a necessidade desta pesquisa, pois esta etapa da Educação Básica é

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3326-1439 **E-mail:** cep@ueg.br