

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

JANAÍNE GONÇALVES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): PLANEJAMENTO
COLABORATIVO UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**UNIÃO DA VITÓRIA, PR
2024**

JANAÍNE GONÇALVES DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): PLANEJAMENTO
COLABORATIVO UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Dra. Sandra Salete de Camargo Silva

Co-orientador(a): Dra. Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi

UNIÃO DA VITÓRIA, PR

2024

O48f

Oliveira, Janaíne Gonçalves de

Formação de professores(as): planejamento colaborativo uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil / Janaíne Gonçalves de Oliveira -- União da Vitória, 2024.

111f.; il. + Recurso educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva

Co-orientador(a): Dra. Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

1. Planejamento colaborativo. 2. Educação Infantil. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação de professores. I. Silva, Sandra Salete Camargo de. II. Zanlorenzi, Claudia Maria Petchak. III. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Tecendo um planejamento colaborativo na Educação Infantil: estratégias em rede formativa

CDD 371.9
23. ed.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

JANAÍNE GONÇALVES DE OLIVEIRA

TÍTULO DISSERTAÇÃO: Formação de professores(as): Planejamento colaborativo uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: Tecendo um planejamento colaborativo na Educação Infantil: estratégias em rede formativa

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional e Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, vinculado (a) ao Campus de União da Vitória, pela seguinte banca examinadora:

União da Vitória, 29 de outubro de 2024.

Membros da Banca:



Documento assinado digitalmente

SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

Data: 14/11/2024 13:54:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Sandra Salette de Camargo Silva (Presidente)



Documento assinado digitalmente

MADALENA PEREIRA DA SILVA

Data: 14/11/2024 14:14:16-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Madalena Pereira da Silva (Universidade Alto do Rio do Peixe, Caçador - Membro Extern



Documento assinado digitalmente

EROMI IZABEL HUMMEL

Data: 14/11/2024 16:15:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. (PROFEI) Eromi Izabel Hummel Unespar, Apucarana - Membro Interno)

Dedico esta dissertação em memória de meu amado irmão Valdinei, sua sabedoria e amor incondicional sempre me guiaram. Mesmo após sua partida, suas lições e seu exemplo continuam a inspirar meus passos. Esta conquista é, em grande parte, fruto do seu legado em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar meu caminho, pela oportunidade de vivenciar essa experiência incrível, que proporcionou tanto crescimento pessoal e profissional, gratidão ao Senhor que me guiou e me fortaleceu ao longo da trajetória.

Ao meu esposo Fernando, por ser meu incentivador, seu amor, carinho e paciência foram essenciais ao longo de toda essa jornada. Em cada desafio e em cada conquista, você está ao meu lado, oferecendo incentivo e compreensão.

Aos meus pais, Janete e Valdir, sou imensamente grato pelo apoio e incentivo em todas as minhas escolhas. Eles me ensinaram a importância de lutar, persistir e acreditar nos meus sonhos.

À Professora Dra. Sandra Salete, minha orientadora, mulher admirável, uma inspiração de profissional e de ser humano que orientou e direcionou essa caminhada com muita leveza, serenidade, respeito e maestria, compartilhando muita amorosidade e reflexões em todo o processo, minha eterna gratidão por tanto que já construímos na caminhada da pesquisa e também de luta como um coletivo.

Ao Município de Porto União, à Secretaria de Educação, que esteve constantemente disposta a colaborar com o andamento da pesquisa.

Aos Professores(as), Diretores(as) e Pedagogas que participaram da pesquisa, em especial ao diretor Alex, aos(as) professores(as) e toda equipe do Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria, que aceitaram participar como grupo colaborativo da proposta formativa, contribuindo grandemente para a elaboração do recurso educacional e para a transformação das práticas no cotidiano escolar.

Aos colegas que o Profei proporcionou, mestras da turma um, mestradas da turma três, em especial, meus amigos Josiele, Everton e Daiana, foi um privilégio compartilhar diversos momentos de estudo, pesquisas e parcerias constantes. Agradeço pela troca de conhecimentos, pelas discussões enriquecedoras, seguimos juntos.

À Universidade Estadual do Paraná (Unespar), em especial ao Campus de União da Vitória, por ter sido o espaço onde pude crescer acadêmica e pessoalmente. Sou grata por essa universidade pública e de qualidade.

Ao Epedin, um espaço de estudos e pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar *Campus* de União da Vitória, que vem me fortalecendo há doze anos e a cada encontro promove reflexões, debates e ilumina caminhos para mudanças

constantes.

Aos Professores e Professoras do Profei, pelos valiosos ensinamentos e pela dedicação em coordenar e mediar sempre com muita maestria os conhecimentos científicos, tornando cada momento único e com diversas aprendizagens.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), pela oportunidade em cursar um Mestrado público e de qualidade, direcionado ao contexto profissional.

À minha banca, professoras Dra. Eromi Izabel Hummel e Dra. Madalena Pereira da Silva que, com grande talento e apreço, realizaram apontamentos importantes para a pesquisa na banca de qualificação.

“A educação como direito fundamental rompe as barreiras de atos e narrativas; se efetiva por sujeitos(as) no coletivo dos processos, das práticas e das atitudes reais e concretas de inclusão” (Silva, 2024, não publicado).

RESUMO

OLIVEIRA, Janaíne Gonçalves. **Formação de professores(as):** Planejamento colaborativo uma perspectiva inclusiva na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2024.

O estudo faz parte das pesquisas do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual do Paraná. A linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a educação Inclusiva, a pesquisa tem como finalidade delinear a importância do planejamento colaborativo para práticas pedagógicas inclusivas em uma proposta formativa para a Educação Infantil na rede municipal de Porto União – SC. Especificamente, estabeleceu-se: contextualizar a trajetória da escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Porto União – SC; conceituar o planejamento colaborativo na Educação Infantil com uma perspectiva inclusiva na formação continuada; identificar alguns marcos históricos legais da Educação Infantil no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Porto União – SC, a partir da década de 1990; identificar o entendimento acerca do planejamento na Educação Infantil, bem como as condições para sua elaboração e as possibilidades alternativas inclusivas; apresentar o planejamento colaborativo mediante uma proposta formativa para a Educação Infantil inclusiva. Como problemática da pesquisa, observou-se a carência de um planejamento articulado entre os profissionais que atendem os estudantes com deficiência. Tem-se a preocupação de como desenvolver o planejamento de forma colaborativa com práticas pedagógicas inclusivas que atendam todos os estudantes, dentro das possibilidades e desafios encontrados no contexto escolar. Portanto, percebendo a importância do trabalho colaborativo, a pergunta do problema da pesquisa é: Como a formação continuada de professores(as) na perspectiva de inclusão pode contribuir para o planejamento colaborativo na Educação Infantil? Tal investigação apresenta relevância e originalidade no contexto educacional por evidenciar a necessidade de uma proposta que apresente resultados positivos dentro do contexto escolar e as revisões de práticas que visem ao êxito no processo inclusivo. A pesquisa tem abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. É exploratória e a interação com os sujeitos participantes ocorreu mediante a pesquisa-ação. Usamos o questionário como instrumento de coleta de dados aplicado aos sujeitos participantes, via *Google Forms*. Os participantes do estudo foram professores(as) do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e pedagogos(as) que atuam na Educação Infantil da cidade de Porto União – SC. O referencial teórico está consolidado mediante os estudos de: Damiani (2008); Roldão (2007); Libâneo, (2006); Mazzotta (2005); Silva (2017); Vilaronga; Mendes (2014); Mendes (2023); Oliveira (2023); Nóvoa (2019); Damiani (2008). O recurso educacional sendo uma Proposta Formativa de forma presencial com os(as) professores(as) e gestão escolar materializou-se por meio de um *e-book* com subsídios teóricos metodológicos e possibilidade para promover o planejamento colaborativo entre os(as) professores(as) da Educação Infantil, aprimorando as práticas pedagógicas e fortalecendo a formação continuada.

Palavras-chave: Planejamento Colaborativo, Formação Continuada de professores, Educação Infantil, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Janaíne Gonçalves. **Teacher training:** Collaborative planning an inclusive perspective in early childhood education. Dissertation (Master's) - Universidade Estadual do Paraná. Postgraduate Program in Inclusive Education, 2024.

The study is part of the research of the Postgraduate Program, Professional Master's in Inclusive Education (PROFEI), of the State University of Paraná. It is part of the research line Practices and Formative Processes of Educators for Inclusive Education, the research is to outline the importance of collaborative planning for inclusive pedagogical practices in a training proposal for Early Childhood Education in the municipal network of Porto União – SC. Specifically, we set out to contextualize the trajectory of the schooling of disabled people in Brazil, in the state of Santa Catarina and in the municipality of Porto União – SC; to conceptualize collaborative planning in Early Childhood Education with an inclusive perspective in continuing education; to identify some legal historical milestones of Early Childhood Education in Brazil, in the state of Santa Catarina and in the municipality of Porto União – SC, from the 1990s onwards; to identify the understanding about planning in Early Childhood Education, as well as the conditions for its elaboration and the possibilities of inclusive alternatives; to present collaborative planning through a formative proposal for inclusive Early Childhood Education. As a research problem, it was observed that there is a lack of articulated planning among the professionals who assist students with disabilities. There is a concern about how to develop collaborative planning with inclusive pedagogical practices that serve all students, within the possibilities and challenges encountered in the school context. Therefore, realizing the importance of collaborative work, the research question is: How can continuing teacher training from the perspective of inclusion contribute to collaborative planning in Early Childhood Education? This research is relevant and original in the educational context because it highlights the need for a proposal that presents positive results within the school context and the revisions of practices aimed at the success in the inclusive process. The research has a qualitative, bibliographical approach. It is exploratory and the interaction with the participants took place through action research. We used a questionnaire as the data collection instrument applied to the participants via Google Forms. The participants in the study were teachers from ordinary schools and Specialized Educational Assistance (SEA), and pedagogues working in Early Childhood Education in the city of Porto União – SC. The theoretical framework is consolidated through the studies of: Damiani (2008); Roldão (2007); Libâneo, (2006); Mazzotta (2005); Silva (2017); Vilaronga; Mendes (2014); Mendes (2023); Oliveira (2023); Nóvoa (2019); Damiani (2008). The educational resource from the Formative Proposal with teachers and school management will be materialized through a formative e-book with theoretical and methodological subsidies and the possibility to promote collaborative planning among Early Childhood Education teachers, aiming to improve pedagogical practices and to strengthen continuing education. The educational resource is an on-site Training Proposal with teachers and school management materialized through an e-book with theoretical methodological subsidies and the possibility to promote collaborative planning among Early Childhood Education teachers, improve pedagogical practices and strengthen continuing education.

Keywords: Collaborative Planning, Continuing Teacher Education, Early Childhood Education, Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Breve síntese dos marcos Nacionais	26
Quadro 2 –	Síntese de marcos documentais para Educação Infantil	48
Quadro 3 –	Organização do município de Porto União: construção das Diretrizes Curriculares.....	50
Quadro 4 –	Escolas e profissionais participantes da pesquisa	57
Quadro 5 –	Procedimentos adotados na pesquisa	61
Quadro 6 –	Apresentação dos desafios para efetivação do planejamento colaborativo.....	67
Quadro 7 –	Fragilidades no contexto estudado	70
Quadro 8 –	Melhorias para prática pedagógica	72
Quadro 9 –	Encontros formativos	78

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 –	Formações continuadas para a inclusão.....	70
Figura 1 –	Capa do <i>e-book</i>	80
Figura 2 –	Sumário do <i>e-book</i>	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APADAF	Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos e da Fala
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CPE	Comitê de Ética e Pesquisa
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Gered	Gerência de Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
Pneepei	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PEE	Público da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
Profei	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
PR	Paraná
Seneb	Secretaria Nacional de Educação Básica
SED	Secretaria de Educação do Estado
TCLE	Termo de Ciência do Responsável pelo campo de Estudo
Unespar	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TRAJETÓRIA E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	20
2.1	PARADIGMAS: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	20
2.1.1	Educação Inclusiva: Marcos Nacionais e Internacionais	22
2.1.1.1	Escolarização da pessoa com deficiência no estado de Santa Catarina e no município de Porto União – SC	28
2.2	O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)	37
2.2.1	Educação Inclusiva na Educação Infantil: Planejamento Colaborativo	38
2.2.2	Trabalho Colaborativo: Possibilidade para Formação Continuada	42
2.3	MARCOS HISTÓRICOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, NO ESTADO DE SANTA CATARINA E NO MUNICÍPIO DE PORTO UNIÃO – SC, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	48
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.1	TIPO DE PESQUISA	52
3.2	CONTEXTO DE ESTUDO	54
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	56
3.3.1	Crêterios de inclusão e exclusão dos(as) participantes	57
3.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	58
3.4.1	Questionário	59
3.4.1.1	Formação com o grupo colaborativo	60
3.4.1.2	Recurso educacional	61
3.4.1.3	Análise de dados	62
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1	CATEGORIAS DA ANÁLISE DE DADOS	63
4.1.1	Planejamento colaborativo entendimento e uso com a experiência do cotidiano	64
4.1.2	Desafios e condições de efetivação do planejamento	67
4.1.3	Como a formação pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas ...	69

4.1.4	Alternativas para práticas pedagógicas inclusivas como possibilidades	72
5	RECURSO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA INTITULADA “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PLANEJAMENTO COLABORATIVO”	95
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	98
	ANEXO B – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO.....	106

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a sociedade aceitou a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência, mas era algo não somente aceito pela sociedade, como também construído nas estruturas organizacionais. Sabemos a importância das lutas pela inclusão e as barreiras encontradas nesse processo. Entre estas, citamos as manobras políticas para excluir os direitos já adquiridos ao longo da história.

No Brasil a inserção das pessoas com deficiências nas classes comuns do ensino regular vem ganhando espaço, em decorrência do aumento no número de matrículas de estudantes Público da Educação Especial (PEE). Ao longo da trajetória, as lutas e as discussões referentes ao tema em questão vêm crescendo e sendo respaldadas por inúmeros eventos internacionais e nacionais. Diante desse contexto, a necessidade de formação de professores(as) é notória, visto que a escola necessita oportunizar aprendizagem de todos(as) os(as) sujeitos(as) de direitos que estão matriculados.

Destacamos que incluir os alunos Público da Educação Especial não é apenas integrá-los no mesmo espaço do ambiente escolar, vai além das matrículas: é preciso incluir e instrumentalizar os estudantes ao conhecimento, oportunizar por meio de um planejamento colaborativo atividades em igualdade de condições para todos(as) visando à equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Na formação acadêmica percebi¹ o encantamento pelo ensinar e aprender, ficando evidente a excelência do fazer pedagógico como os(as) professores(as) são fundamentais na vida dos(as) estudantes. Mas chamo a atenção para um ponto crucial, o qual venho estudando ao longo da minha trajetória acadêmica, a educação em uma perspectiva inclusiva. Acredito que uma educação inclusiva necessita valorizar a diversidade humana e promover a equidade, oferecendo condições para os estudantes aprender e desenvolver-se dentro de um ambiente acolhedor e respeitoso.

Assim, necessitamos refletir sobre as ações pedagógicas, explorar novas tecnologias, métodos, ferramentas, investir na formação continuada, resistir e posicionar-se como sociedade, criando espaços para diálogos, transformando ações excludentes ou integradoras em ações inclusivas.

¹ Em alguns momentos da dissertação, especialmente na Introdução, haverá o resgate de memórias da pesquisadora, desse modo, o uso da primeira pessoa do singular será incorporado ao texto.

A busca por aprimoramento profissional e formação me fez chegar no Mestrado Profissional. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Programa de Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), intitulado Mestrado Profissional de Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* de União da Vitória. A pesquisa está inserida na linha III – Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

A pesquisa iniciou-se no decorrer de estudos e vivências como integrante de família de uma pessoa com deficiência, na qual vivencio memórias e diversos sentimentos ao perceber o “não” lugar da pessoa com deficiência nos espaços destinados para todos(as) no âmbito social. Quando cito as lutas pela inclusão me remete muito à minha realidade como família de pessoa com deficiência, e as vivências que meu irmão (*in memoriam*) teve desde sua infância para a tentativa de efetivação de seus direitos e os sentimentos marcados pela negação de estar em determinados espaços. É muito doloroso perceber que a sociedade ainda é excludente, mas as lutas continuam em prol de uma educação pública realmente inclusiva e que respeite as especificidades das pessoas.

Durante vivências nos espaços escolares tive a oportunidade de atuar como docente em uma instituição Especializada: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com turmas de estimulação precoce, sendo crianças de zero a quatro anos.

Nesse espaço, notou-se a necessidade e relevância de um trabalho colaborativo com as classes comuns do ensino regular, tendo em vista que as crianças frequentavam a APAE para atendimentos de estimulação e, ao completar quatro anos, deixavam de realizar esse atendimento e seguiam para a classe comum do ensino regular, especificamente na Educação Infantil. No período de contraturno frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado em alguns Núcleos de Educação Infantil do município de Porto União – SC.

Todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade que fomenta o desenvolvimento das potencialidades e instigue a busca constante pelo aprendizado. Portanto, uma escola inclusiva é aquela que oportuniza a todos(as) uma educação com qualidade, currículos apropriados e estratégias de ensino pautadas na funcionalidade e nas necessidades existentes para o pleno desenvolvimento dos(as) estudantes. Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre os(as) profissionais é

essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, visando ao pleno desenvolvimento da criança.

Com o avanço na inserção das pessoas com deficiência na classe comum do ensino regular, após a década de 1990, iniciaram-se as necessidades emergentes de formação adequada dos(as) profissionais (Mantoan, 2003).

Esta problemática encontra-se atrelada à escassez de formação de professores na perspectiva inclusiva, à falta de diversificação metodológica para o constante aprendizado de todos(as). Como problemática à pesquisa, observamos a carência de um planejamento articulado entre os(as) professores(as) que atendem os estudantes com deficiência. Partimos, assim, da hipótese de que as fragilidades encontradas na elaboração do planejamento colaborativo têm uma relação significativa com a falta de formação continuada que propicie relação significativa para práticas pedagógicas inclusivas nas classes comuns do ensino regular.

Existe uma preocupação de como desenvolver o planejamento de forma colaborativa com práticas pedagógicas inclusivas que atendam todos(as) os(as) estudantes dentro das possibilidades e desafios encontrados no contexto escolar. Portanto, considerando a relevância do trabalho colaborativo, a pergunta que permeia o problema da pesquisa é: Como a formação continuada de professores(as) na perspectiva de inclusão pode contribuir para o planejamento colaborativo na Educação Infantil?

Como objetivo geral da pesquisa, destacamos a importância do planejamento colaborativo para práticas pedagógicas inclusivas em uma proposta formativa para a Educação Infantil na rede municipal de Porto União – SC.

Como objetivos específicos, estabelecemos: contextualizar a trajetória da escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Porto União – SC; conceituar o planejamento colaborativo na Educação Infantil com uma perspectiva inclusiva na formação continuada; identificar alguns marcos históricos legais da Educação infantil no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Porto União – SC, a partir da década de 1990; identificar o entendimento acerca do planejamento na Educação Infantil, bem como as condições para sua elaboração e as possibilidades alternativas inclusivas; apresentar o planejamento colaborativo como alternativa inclusiva na Educação Infantil.

Optamos, inicialmente, em realizar a pesquisa na rede municipal de ensino no Município de Porto União – SC, especificamente com os(as) professores(as) que

atuam com Educação Infantil, sendo professores(as) de Atendimento Educacional Especializado, professores(as) regentes I, pedagogos(as) e diretores(as).

Como metodologia utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. Quanto aos objetivos da pesquisa é exploratória e a interação com os sujeitos participantes ocorreu por meio da pesquisa-ação. Usamos o questionário via plataforma *Google Forms* como instrumento de coleta de dados aplicado aos sujeitos participantes para diagnóstico inicial da realidade pesquisada.

Realizamos o levantamento de referências bibliográficas em autores que discutem educação inclusiva e o planejamento colaborativo na formação dos professores(as) da Educação Infantil, seguindo com a coleta direta de dados documentais às fontes primárias no estabelecimento de ensino atuante no município de Porto União – SC, bem como às Diretrizes Curriculares do município. Aplicamos o questionário semiestruturado utilizando a plataforma *Google Forms*, contendo perguntas de múltipla escolha, questões abertas e fechadas, em seguida realizamos a análise dos dados.

Para consolidar a fundamentação teórica e contextualizar cada seção utilizamos alguns autores, como: Capellini e Zerbato (2019); Mazzotta (2011); Mendes (2023); Nóvoa (2019); Silva (2017); Vilaronga e Mendes (2014); Vilaronga e Zerbato (2014), entre outros que contemplam essa linha.

No que se refere à pesquisa seguiremos em defesa do trabalho colaborativo, espaldados por autores, como Damiani (2008), Oliveira (2023) e Roldão (2007), que pontuam a cultura de trabalho colaborativo nas instituições de ensino e a necessidade de criar um ambiente colaborativo com práticas pedagógicas significativas e inclusivas.

O recurso educacional se efetiva como uma proposta formativa para os profissionais da Educação Infantil, materializado mediante um *e-book*, tendo como objetivo oferecer subsídios teóricos e metodológicos e possibilidade para promover o planejamento colaborativo entre os(as) professores(as) da Educação Infantil, visando aprimorar as práticas pedagógicas e fortalecer a formação continuada.

O recurso educacional deste estudo se efetivou como uma proposta formativa para os professores da Educação Infantil, especificamente com o grupo colaborativo que auxiliou na construção do *e-book* com a participação dos professores na construção do planejamento colaborativo e uso de metodologias inclusivas. A escolha do *e-book* se efetivou pelas facilidades que as tecnologias permitem, otimizando o

tempo e com custo reduzido se comparado aos livros impressos, além de oportunizar apoio aos professores da Educação Infantil do município em curto ou longo prazo.

Por ser um mestrado profissional torna-se relevante uma análise prática reflexiva diante da abordagem de uma proposta de planejamento colaborativo, aliado a atividades reais de um ensino dinâmico, oportunizando aprendizagens prazerosas e significativas. Essa proposta também propicia uma prática reflexiva por parte dos(as) educadores(as) por meio da formação, pensando e planejando colaborativamente, visando uma educação democrática, inclusiva e de qualidade para todos(as) os(as) estudantes da Educação Infantil.

Diante do exposto elaborou-se uma proposta de formação continuada com um grupo colaborativo, resultando na construção participativa do *e-book*, que oportunizará a todos(as) os(as) professores(as), possibilidades de conhecimentos práticos referentes ao planejamento colaborativo: que auxilie os(as) professores(as) no aprimoramento das práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Nesse sentido, o estudo foi organizado em seis seções: inicialmente, a introdução da pesquisa, a qual apresenta a contextualização e a temática, delinea a problematização, objetivos e metodologia, evidencia a fundamentação teórica que orienta o estudo e apresenta, por fim, o recurso educacional.

A segunda seção traz a contextualização da trajetória e escolarização da pessoa com deficiência no Brasil e no estado de Santa Catarina, bem como no município de Porto União – SC. Esse percurso histórico é fundamental para compreender a sociedade e as relações sociais. Conhecer a história dos direitos das pessoas com deficiência é necessário para entender por que as pessoas com deficiência ainda enfrentam muitas dificuldades e desvantagens sociais.

A terceira seção aborda o planejamento colaborativo na Educação Infantil com uma perspectiva inclusiva na formação continuada. A seção aborda a importância do ato de planejar atividades e estratégias de ensino de forma colaborativa, considerando uma perspectiva inclusiva, ao ressaltar a relevância da formação continuada, que pode colaborar para a promoção de uma educação equitativa e inclusiva às crianças na Educação Infantil.

Destacando, na quarta seção, os marcos importantes que moldaram o cenário educacional no Brasil, especificamente em Santa Catarina e no município de Porto União – SC, a partir da década de 1990, fornecendo uma visão histórica e legal da Educação Infantil.

A quinta seção volta-se ao entendimento acerca do planejamento na Educação Infantil, bem como as condições para sua elaboração e possibilidades alternativas inclusivas, apresentando o planejamento colaborativo como alternativa inclusiva na Educação Infantil.

Por fim discorremos na sexta seção sobre o delineamento do recurso educacional, uma proposta formativa para os profissionais da Educação Infantil, por meio da construção coletiva do *e-book* com os(as) professores(as) e gestão escolar, que oportunizará estudos e reflexões referentes ao planejamento colaborativo e alternativas inclusivas. A pesquisa destaca a relevância da formação continuada, instrumentalizando para o planejamento colaborativo entre os(as) professores(as) das classes comuns do ensino regular e professores(as) do AEE, além dos profissionais que atuam com esses sujeitos de direitos.

Para um ambiente ser realmente inclusivo, é preciso a construção de um trabalho colaborativo entre a família, escola, comunidade e rede de profissionais que apoiam e mantenham essa sustentação de forma coletiva e contínua. Para que isso ocorra é necessário fortalecer e unir as experiências de diversos profissionais, pensando no bem comum das crianças, aliando teorias e práticas, desenvolvendo o diálogo e a articulação entre os profissionais.

2 TRAJETÓRIA E ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Nesta seção apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa, relatando o cenário histórico da relação entre a pessoa com deficiência e a educação escolar, percorrendo os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão.

2.1 PARADIGMAS: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Conforme os registros históricos alguns povos simplesmente exterminavam as pessoas com deficiência, enquanto outras as excluíam ou segregavam do convívio social. Essas ações proporcionaram diversos sentimentos, como rejeição, solidariedade e aceitação.

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência física ou intelectual eram frequentemente abandonadas, rejeitadas e até condenadas à morte. As sociedades antigas viam as pessoas com deficiência como inferiores, acreditando que não eram totalmente capazes de integrar-se à vida social. Elas eram marginalizadas por não se ajustarem às exigências de guerra ou trabalho. Com o cristianismo, a concepção da sociedade sobre a pessoa com deficiência se modifica, passa-se a enxergar as pessoas como seres que possuem alma e também são frutos da criação de Deus (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

Dessa maneira, a igreja combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. E foi a partir do século IV que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e indivíduos com deficiências (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011, p. 135).

Mesmo com essa ação da igreja, as pessoas com deficiência ainda continuavam sendo vistas como pessoas improdutivas. Para Mazzotta (2005, p. 16), “[...] a própria religião, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, portanto, ser perfeito, acrescia a ideia da condição humana, incluindo-se aí a perfeição física e mental”.

Na idade moderna, com o advento da ciência, começa a se pesquisar sobre a deficiência humana. Surge então o sistema de institucionalização, como os manicômios/hospitais.

[...] os hospitais que mais pareciam prisões sem qualquer tipo de tratamento especializado, iniciaram o desenvolvimento no atendimento aos indivíduos com

deficiências, com assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras [...] (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011, p. 135).

É no século XIX que surge a atenção especializada e não somente institucional; segundo Mazzotta (2005, p. 17), “[...] foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”.

Com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, a trajetória da Educação Especial passou por exclusão e assistencialismo, conforme apontado por Mendes (2010). Nesse período, predominava a segregação, com a separação e classificação das deficiências baseadas em critérios médicos, e a educação não era acessível a todos(as).

Com a chegada de Helena Antipoff, em 1929, e a busca por métodos e técnicas inovadoras dinâmicas para educação, criou-se em 1932 a Instituição Pestalozzi, considerada referência no atendimento educacional especializado. Já em 1939, Antipoff criou a primeira escola destinada a crianças excepcionais, o que mais tarde teve um impacto significativo em 1954, sendo a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro (Kassar, 2011; Mendes, 2010).

Nesse sentido, Mendes (2006) destaca que, na década de 1960, os movimentos sociais dedicados à Educação Especial e à defesa dos direitos humanos se fortaleceram e passaram a ter mais visibilidade para uma nova proposta em torno da integração escolar. A Lei n. 4.024/61, de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961, trouxe a expressão “educação de excepcionais”.

Assim, Mazzotta (2011) pontua que o direito à educação dos excepcionais, conforme expresso no art. 88, estabelece promover sua integração na comunidade, a educação desses indivíduos deve, sempre que possível, estar alinhada ao sistema educacional geral.

Nesse documento é notório que contém lacunas e permite várias interpretações, entre elas a manutenção das escolas especiais, que prevê que a educação dos “excepcionais” não se enquadra no sistema geral de ensino.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/71, criada durante o período da ditadura militar, definiu a clientela da educação especial como os alunos com deficiências físicas ou mentais, alunos(as) que estivessem com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e superdotados(as), criando dessa

forma um paralelo da educação especial e o fracasso escolar (Mendes, 2010).

Com o fim do período da ditadura militar no Brasil, foi criado um comitê nacional para criação de políticas públicas destinadas a aperfeiçoar a educação especial e a integração das pessoas com deficiência na sociedade (Mendes, 2010).

Houve um movimento significativo em direção à democratização e inclusão social em diversas esferas da sociedade. Uma das áreas que passou por importantes transformações foi a educação, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência.

2.1.1 Educação Inclusiva: Marcos Nacionais e Internacionais

Em 1988, com a Constituição Federal, a educação passa a ser assegurada para todos(as) e apresenta o objetivo de “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3º, inciso IV).

Nesse sentido, Silva (2014, p. 51) enfatiza que “[...] a Constituição de 1988, ao estabelecer que a educação é um direito público subjetivo, estendeu a todos(as) os(as) brasileiros(as) a garantia do acesso e frequência à escola, com preferência na rede regular de ensino [...]”.

Passa a garantir a educação como direito fundamental, tem sua atenção voltada aos direitos sociais, no cumprimento da cidadania e seu pleno desenvolvimento (Brasil, 1988). Em seu Art. 5º, dispõe que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (Brasil, 1988, p. 14). Nesse viés, o Art. 205 estabelece que:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

Nos artigos 206 e 208, foi estabelecido que deve haver igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo responsabilidade do Estado fornecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente dentro da rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A partir da Constituição de 1988, a pessoa com deficiência teve assegurado o direito à participação na educação, com preferência pelo acesso à rede pública de ensino e a disponibilização de serviços educacionais personalizados. No entanto,

mesmo diante de uma compreensão mais ampla da importância da educação especializada, percebeu-se que as políticas públicas continuaram a ser orientadas pela manutenção de um caráter assistencialista.

No ano de 1990 houve mudanças significativas no cenário político e econômico que resultaram na reestruturação do sistema de ensino brasileiro, o Brasil aderiu aos movimentos mundiais pela educação inclusiva, por meio das Conferências Internacionais. Algumas delas ganharam destaque e passaram a influenciar as políticas nacionais, sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). Os princípios desses acordos começam a ser anexados na legislação brasileira, a partir da LDBEN n. 9.394/96 (Brasil, 1996).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, culminou na Declaração de Jomtien, que destaca a educação como um direito essencial para todos e visa garantir o acesso universal a ela, promovendo a equidade.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (Brasil, 1990, p. 3).

Ocorreram também as preocupações voltadas para a universalização, permanência e qualidade da educação, com a Declaração de Salamanca na Espanha, em 1994, trazendo também o conceito de Necessidades Educativas Especiais.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Unesco, 1994, p. 3).

Conforme Prieto (1998), a Declaração ressalta o compromisso da escola em se adequar às condições e necessidades dos(as) alunos(as), garantindo que todos(as) tenham acesso à educação de qualidade e atendimento educacional especializado, reconhecendo as diferenças e inserindo as crianças com deficiência nas classes comuns.

Nesse sentido, a declaração provoca um debate referente à escola inclusiva

que ultrapassa a educação de pessoas com deficiência e passa ampliar para todas as pessoas marginalizadas do processo educacional, o desafio é atender a todos, respeitando suas necessidades e ritmos, oportunizando aprendizagem (Silva, 2017).

O Brasil participou da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências, na Guatemala, em 1999, originando a Declaração de Guatemala (Silva, 2017). Com o Brasil signatário a essa Convenção, por intermédio do Decreto n. 3.956 de 2001, promulga a Convenção. “O instrumento jurídico resultante deste encontro objetiva, conforme o artigo 2º, a prevenção de toda forma de discriminação contra a pessoa com deficiência e a promoção da plena inclusão à sociedade” (Silva, 2017, p. 48).

Ao longo da história, outros marcos legais foram construídos, entre eles a Lei n. 9.394/96, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição de 1988. Os documentos previam a educação como direito de todos e dever do Estado e apontam os princípios que deveriam reger o ensino, visando à igualdade e permanência na escola (Brasil, 1996). Nesse sentido, “Quanto a atenção dada à criança e ao adolescente com deficiências, o ECA segue a mesma linha da Constituição Federal de 1988” (Kassar, 2011, p. 36).

Especificamente quanto ao atendimento das pessoas com deficiências, a Lei 9.394/96 propõe “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º, III) e prevê, pela primeira vez, a existência de serviços de apoio especializado na escola regular (art. 58, § 1º), abrindo a possibilidade ao atendimento em classes, escolas e serviços especializados, quando não for possível a integração na classe comum. Explicita, também, a oferta de Educação Especial como dever do Estado, na faixa etária de zero aos seis anos, dentro da previsão das mudanças que devem ocorrer na educação infantil (art. 58, §3º) (Kassar, 2011, p. 36).

Referente à Declaração de Salamanca, Kassar (2011) considera que as escolas devem se adequar para acomodar as crianças e descobrir formas eficazes de ensiná-las. Essa ideia promove uma reflexão e impulsionou o olhar para o termo “inclusão” e, também, enfatiza que todas as crianças devem aprender no mesmo ambiente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) define a educação especial como sendo

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os

recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008b, p. 11).

Partindo de uma perspectiva histórica, são notórias as transformações nos processos, destacando a transição gradual do paradigma de exclusão, segregação, integração e para a busca pelo processo inclusivo com a participação plena e efetiva de todos(as) na sociedade

Mediante a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no contexto da Educação Básica, ocorrendo a ampliação do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. No seu artigo 2º, define que “os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]”, e, em seu artigo 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prover os recursos necessários para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2001a).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 3º, destaca que a educação especial era uma modalidade da educação escolar e deveria ser compreendida como

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] (Brasil, 2001a).

Apesar das garantias que os serviços educacionais especiais sejam oferecidos no ensino comum, sendo adotado como de apoio e complemento escolar, também admite que os serviços educacionais comuns sejam substituídos. Isso sugere que o atual sistema escolar ainda enfatiza a uniformidade, a competição e o individualismo, o que, por sua vez, dificulta a criação de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

O Decreto n. 6.571/2008 tratava do atendimento educacional especializado, e sua aplicação foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB 04/2009. Essa resolução define as diretrizes práticas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, modalidade da educação especial. De acordo com o artigo 5º da resolução, o AEE deve ser oferecido em “[...] sala de recursos multifuncionais da

própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]” (Brasil, 2009a), este atendimento pode ser realizado ainda em:

[...] Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009a).

A Resolução estabelece que os sistemas de ensino deveriam matricular os alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado e na Sala de Recurso Multifuncional, oferecendo serviços e removendo barreiras para o progresso acadêmico e social dos alunos.

O Decreto n. 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto n. 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado no art. 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 1).

Conforme o Decreto, em seu artigo 3º, os objetivos do atendimento educacional especializado incluem proporcionar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes no ensino regular, oferecendo serviços de apoio especializado conforme as necessidades individuais. Além disso, busca-se integrar de forma transversal as ações da educação especial no ensino regular, incentivar e criar recursos pedagógicos que superem barreiras no processo de ensino- aprendizagem, bem como assegurar condições para a continuidade dos estudos nos diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Quadro 1 – Breve síntese dos marcos Nacionais

(continua)

Marco	Propósito
Promulgação do Decreto n. 3.298/99.	Regulamenta a Lei n. 7.853/89, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
Promulgação da Lei n. 10.436/02.	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
Lei n. 12.764/2012.	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.

Quadro 1 – Breve síntese dos marcos Nacionais

(conclusão)

Marco	Propósito
Lei n. 13.146/2015.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – (LBI). O documento visa igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência no Brasil a fim de construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos
Lei n. 13.632/2018.	Altera a Lei n. 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida tendo início na educação infantil.
Decreto n. 11.370.	Revoga o decreto n. 10.502, que instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), 2023.	O objetivo é retomar e fortalecer as premissas originais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Fonte: organizado pela autora (2024).

No ano de 2017, foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é documento normativo que cita “[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018a, p. 7). É evidente que o documento não aborda a Educação Inclusiva de forma específica, limitando-se a destacar a necessidade de uma diferenciação curricular, sem fornecer orientações precisas e detalhadas.

Sabemos a importância das lutas pela inclusão e as barreiras encontradas nesse processo. Entre essas, citamos aqui as manobras políticas para excluir os direitos já adquiridos ao longo da história. Findando esse recorte histórico da educação especial, algo atual que remete ao paradigma de segregar, institucionalizar e violar as políticas públicas existentes, foi a implementação do Decreto n. 10.502/2020, o qual tinha como base incentivar a criação de escolas especializadas para atender pessoas com deficiência que “não se beneficiavam” da educação “regular”, contrariando assim a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. De acordo com Machado (2021, p. 26), “[...] foi suspenso em 03 de dezembro de 2020, com julgamento virtual finalizado em 19 de dezembro do mesmo ano (publicado 2 dias depois)”. O Decreto foi revogado pelo atual presidente da República, excelentíssimo senhor Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações após a posse, quando assinou o Decreto n. 11.370/2023.

No dia vinte e um de novembro de dois mil e vinte e três, o governo lança o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), tendo como coordenação o Ministério

da Educação (MEC), que pretende garantir a execução em diferentes frentes, entre elas investimentos em formação dos professores, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógica, apresentando quatro eixos: Expansão do Acesso, Qualidade e Permanência, Produção de Conhecimento e Formação (Brasil, 2024).

Conforme observado, destacam-se investimentos na formação dos professores em sala comuns e professores do Atendimento Educacional Especializado, bem como na formação de gestores no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, evidenciando ações de letramento em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC (Brasil, 2024).

Vale ressaltar que, até o momento, o documento normativo completo não foi disponibilizado oficialmente. Essa lacuna impede uma análise detalhada das medidas específicas e das orientações práticas para a sua implementação.

Contudo, a implementação do plano apresenta muitos desafios que ainda precisam ser superados, para ocorrer realmente a sua efetivação e eficácia.

Assim, necessitamos resistir e nos posicionarmos como sujeitos de direitos, criando espaços para que todos(as) participem das discussões e tenham oportunidade de posicionar-se e debater. Bezerra (2016) destaca que o local ideal para a implementação dessa educação formal é, sem dúvida, o ambiente da escola regular, pública, gratuita e acessível a todos (as).

Vale ressaltar que foram as lutas de grupos e movimentos sociais que possibilitaram e possibilitam mudanças significativas na sociedade.

2.1.1.1 Escolarização da pessoa com deficiência no estado de Santa Catarina e no município de Porto União – SC

Em 1954, as primeiras iniciativas de educação especial em Santa Catarina começaram se formar quando o professor João Barros Júnior, técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura, veio a Florianópolis para divulgar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sediado no Rio de Janeiro. No entanto, foi apenas em 1957 que o atendimento oficial ao público na área de educação especial teve início, com a abertura de uma classe especial para alunos com deficiência no Grupo Escolar Dias Velho, após denominado Grupo Escolar Barreiros Filhos (Santa Catarina, 2009).

Em 1961, foi estabelecida a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da

Educação, responsável por coordenar o atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva. No ano de 1963, por meio do Decreto n. 692, o Governo de Santa Catarina determinou a parceria entre os serviços de educação especial e a iniciativa privada, em que o Estado assumiria a responsabilidade pela oferta desses serviços e disponibilizou, nesse período, a cedência de professores (Santa Catarina, 2009).

Em 1968, foi promulgada a Lei n. 4.156, que, por meio do Decreto n. 7.443, estabeleceu a criação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Essa fundação, pioneira no estado, assumiu a importante função de definir e coordenar a política de educação especial no âmbito estadual (Santa Catarina, 2009).

No ano de 1969, por meio da Lei n. 4.394, do Estado de Santa Catarina, através do Art. 91, definiu-se que:

[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e, conforme as deficiências apresentadas, poderá ser proporcionada em classes anexadas a estabelecimentos comuns ou unidades independentes (Santa Catarina, 1969).

Em 1977, a Fundação Catarinense de Educação Especial desenvolveu e implementou um projeto-piloto, intitulado *Montagem de currículo para educação especial: criação de classes especiais*. O objetivo desse projeto era estabelecer classes especiais nas escolas de ensino regular e foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer n. 139, em 29 de agosto de 1978 (Santa Catarina, 2009).

Em razão de uma reforma no Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação e Ensino Especial (SESP), foi extinta no ano de 1992, passando a responsabilidade pela educação especial a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb). Em 1992, com uma nova reforma no MEC, o órgão responsável pela educação especial foi novamente elevado à categoria de secretaria, sendo denominado Secretaria de Educação Especial (Seesp) (Mendes, 2001).

A Proposta Curricular que definia a concepção de educação adotada pelo Estado foi publicada no ano de 1998, assim, no ano de 2001 foi elaborado o documento Política de Educação Inclusiva. Esta define “[...] metas e ações prioritárias, com respectivas estratégias de operacionalização, incluindo articulação com órgãos legislativos, judiciários e Ministério Público com vistas à supervisão e controle no cumprimento da legislação vigente” (Santa Catarina, 2006, p. 12).

A Política de Educação Inclusiva foi elaborada com base nos princípios constitucionais de cidadania, democracia e participação social, tendo o objetivo de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as). Foi respaldado pela Carta de Pirenópolis, que estabelece o compromisso com a efetivação de uma política de educação inclusiva. O documento define metas e ações prioritárias, juntamente com estratégias operacionais, incluindo a articulação com órgãos legislativos, judiciários e o Ministério Público, a fim de supervisionar e controlar o cumprimento da legislação vigente (Santa Catarina, 2009).

A Resolução n. 112/2006 regulamenta a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e define no Art. 10 a necessidade de planejar e implementar as ações governamentais, sendo assim, o estado,

[...] disponibilizará, de forma indireta, mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, ou diretamente na rede regular de ensino, serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata esta Resolução (Santa Catarina, 2006, p. 7).

O parágrafo 2º, do Art. 10, determina que “[...] os serviços de Educação Especial não podem substituir o ensino obrigatório oferecido pela rede regular de ensino” (Santa Catarina, 2006, p. 7).

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina considera que: “[...] a inclusão traz a diversidade como atributo essencial para o desenvolvimento humano, reconhece o outro como sujeito histórico e social, projeta mudanças de concepções e atitudes” (Santa Catarina, 2009, p. 9).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cita que o público da educação especial são: “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008b).

Já na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) de 2006 e atualizada em 2009, o público da educação especial são “[...] os educandos considerados [...] diagnosticados com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades” (Santa Catarina, 2009, p. 22).

Após, conforme a Resolução CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016, que revoga a Resolução 112/2006, o público da Educação Especial passa a ser

considerado os(as) estudantes com deficiência sensorial, intelectual e física, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação (Santa Catarina, 2016).

Em Santa Catarina, a política pública voltada para a Educação Especial é concebida e executada por três entidades distintas: Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), Secretaria de Estado da Educação (SED) e a Gerência de Educação (Gered). De acordo com Ferreira (2011), a FCEE assume a função de coordenar, introduzir e orientar os serviços que atendem pessoas com deficiência, bem como de formar educadores na área da educação especial. A SED, por sua vez, desempenha um papel administrativo, encarregando-se da disponibilização de infraestrutura física e da contratação de professores(as) especializados(as). Quanto às Gered, cabe a responsabilidade pelo processo de abertura dos serviços e pela sua efetivação (Ferreira, 2011).

Durante a pesquisa buscou-se dados efetivos referentes à escolarização da pessoa com deficiência no município de Porto União, porém existem poucos documentos que realizam essa trajetória de escolarização. No *site* da Secretaria Municipal de Educação² de Porto União – SC, observamos que por um longo período não teve um responsável pelo setor da educação no Município, o que acabou gerando poucas informações referentes ao assunto, assim, notamos que o município seguiu as leis estaduais.

Evidenciamos aqui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é pautado por diretrizes que visam garantir o acesso equitativo à educação para todos(as) os(as) estudantes. Em consonância com os preceitos estabelecidos na Constituição Federal e Estadual, e em consonância com a Lei Orgânica do município de Porto União, visualizamos que, na redação de 2001 e 2020, reforçam o compromisso do município em assegurar um atendimento educacional que responda às diversas necessidades dos(das) estudantes. Vale ressaltar que em 2001, o Art. 163 estabelecia, entre outras diretrizes, a obrigação de fornecer ensino fundamental obrigatório e gratuito, AEE para estudantes portadores de deficiências, tendo como preferência a rede regular de ensino (Porto União, 2001).

Já no ano de 2020, na Lei Orgânica do município de Porto União, no Art. 163, expandiu-se o compromisso, incluindo a oferta de educação para jovens e adultos que

² Dados fornecidos pelo *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação: Disponível em <http://www.smepu.com.br/p/historico.html>

não tiveram acesso ao ensino na idade apropriada, adequação física e acessível das escolas, ampliação do AEE para abranger estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Porto União, 2020).

Essa evolução legislativa reflete uma compreensão mais abrangente das necessidades educacionais e um compromisso com a inclusão de todos os estudantes no sistema educacional.

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que regulamenta a educação especial, aponta a importância do AEE, ao estabelecer que é dever das instituições educacionais oferecer condições que permitam aos estudantes com deficiência ter condições de acessar, participar e aprender no ambiente escolar.

Assim, o AEE se configura como um direito e exige que as escolas estejam preparadas, tanto em termos de infraestrutura quanto de recursos humanos, para atender os estudantes com deficiências, assegurando que todos possam usufruir de um ensino de qualidade e desenvolver plenamente suas capacidades e potencialidades no espaço escolar.

No ano de 2014, a Lei n. 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação, que determina as diretrizes, metas e estratégias no período de 2014 a 2024. Nesse direcionamento, o município de Porto União iniciou os encontros de capacitação e debates relativos ao Plano Municipal de Educação (PME) em 2014. No ano subsequente, o plano foi aprovado por meio da Lei n. 4.323, datada de 12 de maio de 2015. Porto União – SC destacou-se como um dos pioneiros entre os municípios de Santa Catarina a aprovar seu Plano Municipal de Educação, estabelecendo-se como um modelo para outras localidades do estado.

O Decreto n. 947, que homologa a Resolução n. 003, de 28 de abril de 2016, do Conselho Municipal de Educação (CME), estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Porto União, descrevendo, no Art. 2º:

I- a matrícula das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando que a educação constitui direito humano incondicional e inalienável; II- um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III- a não exclusão sob alegação de deficiência; IV- oferta de apoio necessário, com vistas a facilitar o efetivo acesso, participação e aprendizagem (Porto União, 2016, p. 2).

O Art. 3º esclarece que a educação especial é uma modalidade da educação escolar, delineada no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de ensino. Seu objetivo é disponibilizar recursos e serviços educacionais especiais de forma organizada e institucionalizada, com o propósito de apoiar, complementar e suplementar, de modo a garantir a educação escolar. Dessa maneira, visa garantir a inclusão educacional e fomentar o desenvolvimento das habilidades dos(as) estudantes(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Porto União, 2016).

No ano de 2016 foi criada a Lei n. 4.437/2016 que estipula a instituição de um Centro de Apoio de Atendimentos Especializados da Educação Inclusiva em Porto União – SC destinado a indivíduos(as) com necessidades especiais, abrangendo desde crianças até idosos. Conforme o Art. 3º:

O objetivo é garantir a organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos, bem como oferecer suporte adequado com qualidade profissional para o atendimento educacional especializado, tendo como base a formação e a experiência do corpo docente, os recursos e equipamentos específicos necessários a esta Educação Especial e inclusiva (Porto União, 2016, p.1).

Conforme a Lei n. 4.437/2016, em seu parágrafo único, evidencia que “[...] para alcançar os objetivos o Município poderá firmar convênios de cooperação com entidades públicas e privadas, tais como instituições de ensino, associações, e demais capacitados para participar” (Porto União, 2016, p. 1).

O Decreto n. 567, de 15 de outubro de 2018, foi oficializado como um documento de orientação e referência para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades Educacionais integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto União – SC.

O documento define os objetivos do Atendimento Educacional Especializado e em seu Art. 24 estabelece:

I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados, de acordo com as necessidades individuais dos educandos; 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; IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Porto União, 2018, p. 28).

Cabe ressaltar que o documento aborda, em seu Art. 25, as ações que compete ao(às) professor(as) docente(s) do Atendimento Educacional Especializado:

I-identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos educandos público-alvo da Educação Especial; II-elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III- organizar o tipo e o número de atendimentos aos educandos na sala de recursos multifuncionais; IV- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da Unidade Educacional; V- trabalhar em parceria com o professor docente titular da turma e com o professor pedagogo, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI-orientar professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos educandos; VII-ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos educandos, promovendo autonomia e participação;VIII-estabelecer articulação com os professores docentes da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos educandos nas atividades escolares (Porto União, 2018, p. 29).

No ano de 2022, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC, estabelecendo os alicerces para o desenvolvimento de diversas experiências. O processo de construção se caracteriza como um ciclo de reflexão e ação, no qual todos os participantes desempenharam um papel fundamental na elaboração. É importante que o aprimoramento da proposta educacional contou com a colaboração de professores(as), pedagogos(as), diretores(as) e gestores(as), escolares vinculados ao Sistema Municipal de Ensino de Porto União, bem como com a contribuição de professores(as) assessores (Porto União, 2022).

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Porto União, 2022), o conceito de inclusão é bastante amplo e complexo, especificamente na educação infantil, pois requer atenção individualizada, sem preconceitos, respeitando todos(as) os(as) estudantes, proporcionando uma atenção e uma educação de qualidade com base nos seus diferentes ritmos de aprendizagem, culturas, crenças e estilos. Pensando na diversidade de maneira geral e entendendo cada aluno(a) e sua individualidade, pode contribuir para a construção de uma identidade grupal, plural, democrática e inclusiva.

Atualmente, no município de Porto União – SC, as crianças da Educação Infantil com deficiências ou transtornos, com idade de 0 a 5 anos e 11 meses são

atendidos nos Núcleos de Educação Infantil e no período de contraturno frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os(as) estudantes têm a possibilidade de frequentar a Instituição Especializada, sendo Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Porto União (APAE), que atende os alunos de 0 a 6 anos, na turma de estimulação precoce, contando com atendimento multidisciplinar. Esse atendimento ocorre por meio de convênios, sendo esta uma unidade do Conselho Regional das APAEs do Planalto Norte Catarinense, da Federação Estadual das APAEs de Santa Catarina e da Federação Nacional das APAEs. Atua nas áreas de saúde, educação e assistência social, desde 1972, ano em que foi fundada.

A APAE³ em Porto União – SC, assim como todas as unidades federativas, desenvolve o seu trabalho, nestes 51 anos de funcionamento, conforme a legislação nas esferas: Municipal, Estadual e Federal, adaptando e se adequando com as normas vigentes nas três áreas de atuação.

A estrutura de atendimento prestado pela instituição atualmente atende a mais de 150 (cento e cinquenta) pessoas com deficiência, fundamentada nas Diretrizes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), órgão responsável pela coordenação das políticas de educação especial em Santa Catarina, e pela Federação das APAEs. Embora a APAE atue também na área da educação, ela não é considerada uma escola.

O método de ensino na APAE em Porto União – SC é pautado no Currículo Funcional Natural, que é uma proposta metodológica de intervenção educacional, cujo método propõe o desenvolvimento de habilidades com enfoque na maior autonomia e independência possível para cada usuário. O Currículo Funcional Natural consiste em um trabalho no qual os(as) profissionais envolvidos devem ser facilitadores(as), ajudando a pessoa com deficiência a descobrir caminhos e pensar alternativas, proporcionando uma aprendizagem significativa para sua vida familiar e social.

Como a APAE é uma instituição privada, sem fins lucrativos, sobrevive principalmente das doações da comunidade e de algumas parcerias destinadas para o custeio de despesas específicas. O serviço desenvolvido na APAE de Porto União – SC destina-se na habilitação e reabilitação, assistência, integração e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

³ Dados fornecidos pela equipe da Instituição Especializada APAE – Porto União, em outubro de 2023.

Os serviços ofertados são de atividades em sala de aula, realizadas pelos professores, aulas de informática, arte e educação física e os atendimentos nas áreas de: odontologia, neurologia, serviço social, psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapeuta ocupacional, neuropsicopedagogia e nutrição.

Vale ressaltar que durante o desenvolvimento da pesquisa, em conversa com a equipe da instituição, relataram que, no ano de 2022, iniciou-se uma turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na APAE, com o objetivo de atender os estudantes com Transtorno do Espectro Autista que são inseridos nas classes comuns do ensino regular nos Núcleos de Educação Infantil e retornam para o atendimento em período de contraturno na APAE.

O município conta com a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos e da Fala (APADAF)⁴, que é uma instituição sem fins lucrativos. Encontra-se desde o ano de 2001 prestando atendimentos para pessoas surdas e ouvintes com dificuldades de comunicação, para as regiões norte de Santa Catarina e sul do Paraná. Busca oferecer aos usuários um atendimento qualificado, no aspecto físico e estrutural e proporcionar aos profissionais condições de realizar um trabalho de qualidade, preservando a integralidade física, mental e social do(a) usuário(a) e do profissional.

Tem como missão promover a inclusão social das pessoas surdas nas políticas públicas e educacionais em uma perspectiva bilíngue (libras – língua portuguesa), com a preocupação de contribuir para a melhoria e o desenvolvimento integral e autônomo do usuário, buscando o exercício da cidadania no tripé saúde, educação e assistência social.

A instituição mantém convênio com a Fundação Catarinense de Educação Especial, cedendo professores e realizando o repasse de recursos financeiros, com o objetivo de atender os educandos surdos e também prestar Assessoria Técnico-Pedagógica, em convênio com a Prefeitura Municipal de Porto União e outras prefeituras da região.

A APADAF desenvolve ações nas áreas da Educação Especial, Saúde e Assistência Social, criando condições para o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, assegurando o princípio da equidade e o cumprimento da legislação, atuando de acordo com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.

⁴ Dados fornecidos pelo *site* oficial da Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos e da Fala (APADAF) de Porto União, em outubro de 2023. Disponível em: <https://www.apadaf.com.br/>

A associação conta com o suporte técnico multiprofissional, como Serviço Social, Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional e Psicopedagogia mantidos pela Instituição, oferecendo exames e avaliações audiológicas, bem como atendimento em Serviço de Audiocomunicação e Reabilitação Auditiva, fonoterapia e encaminhamento para outras especialidades que se fizerem necessárias.

2.2 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

Os(as) profissionais da Educação Infantil buscam constantemente uma postura investigativa em relação à própria prática, mas as possibilidades de aprimoramento e organização de grupos de diálogos entre os(as) professores(as) são essenciais para a formação integral dos(as) estudantes, bem como a organização e articulação de um trabalho colaborativo no ambiente escolar. Aqui ressaltamos que no município de Porto União – SC, os profissionais conquistaram, no ano de 2021, momentos para a realização da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que constava no calendário escolar Municipal.

Neste momento destinado para o trabalho coletivo, os encaminhamentos são realizados pela equipe de gestão de cada instituição para diálogos relacionados às aprendizagens dos estudantes e para a elaboração do planejamento.

É na coletividade que o papel dos gestores e professores(as) ganha força, levando o grupo a buscar novas formas de organização, condições de trabalho bem como reformular a teoria e a prática social. Nesse sentido, é relevante pensar a profissionalização docente, o reconhecimento social dos professores de educação infantil nas propostas de formação, de forma que os municípios invistam na articulação de suas políticas de educação infantil e de formação de professores (Nunes; Kramer, 2013, p. 40).

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) evidenciam que a escola é um espaço de relações humanas e sociais em que os princípios interativos ocorrem por meio de estruturas e processos organizacionais, sendo que as tomadas de decisões se constituem por meio da gestão participativa. Assim, Libâneo (2017) aponta que o planejamento orienta a tomada de decisão do espaço escolar dos professores em relação às diversas situações docentes no processo de ensino- aprendizagem.

O planejamento, quando bem elaborado, pensando em práticas colaborativas, possibilita que o professor(a) antecipe desafios, propondo soluções pedagógicas,

buscando ações que atendam às necessidades de todos os estudantes, respeitando as diferenças e potencializando o desenvolvimento e a aprendizagem. Dessa forma, o planejamento, além de organizar o trabalho pedagógico, torna-se uma ferramenta essencial para a efetivação de uma educação inclusiva.

2.2.1 Educação Inclusiva na Educação Infantil: Planejamento Colaborativo

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) citam a criança como um ser integral, protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é vista como um sujeito histórico e de direitos, que vive, brinca, explora, experimenta, narra, questiona e constrói significados sobre a natureza e a sociedade, assim produzindo cultura.

É evidente que desde os primeiros anos de vida, as crianças necessitam explorar, experimentar, questionar e interagir com o mundo ao seu redor. Dessa forma, a educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Todas as crianças têm o direito e necessitam de condições para ingressar, permanecer e adquirir conhecimentos nos espaços escolares.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de Educação Inclusiva, é fundamental que o acesso à educação para crianças com deficiência se inicie já na etapa da educação infantil, visando ao pleno desenvolvimento da criança. Durante essa fase, os estímulos adequados e as oportunidades diversas contribuem para proporcionar aprendizagens, assim como o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008b).

Mendes (2010) destaca que as práticas inclusivas devem acontecer o mais cedo possível, mediante a matrícula dos alunos com deficiência na Educação Infantil, pois os primeiros anos da infância são cruciais para o desenvolvimento do aprendizado global das crianças. Assim, os ambientes nos quais as crianças convivem tornam-se significativos para a aquisição de habilidades essenciais.

Para Viana (2002, p. 56), “[...] a criança, ao contrário do que era considerado no passado, mostra-se como um ser que pensa, tem sentimentos e emoções e, portanto, é participante ativo do mundo”. Com isso, a escola precisa estimular a criança dentro desse processo de aprendizagem, respeitando as diferenças existentes na sociedade.

Conforme a LDBEN 9.394/96, no artigo 59, os sistemas de ensino necessitam assegurar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específicos, para atender as suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 25).

Nesse sentido, conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, a inclusão é um termo amplo e abrangente, assim entende-se que inclusão “[...] não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (Brasil, 2001a, p. 29).

Uma proposta de escola inclusiva que atenda a todos(as) com profissionais trabalhando de forma articulada com planejamento voltado para estratégias e adequações metodológicas com recursos que permitirão e garantirão que todos tenham o aprendizado consolidado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram publicadas no ano de 2009. Estabelecidas pela Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, com caráter mandatório, apresenta indicadores importantes para a elaboração e definição da Educação Infantil, pontuando a concepção de criança, conforme dispõe o Art. 4º:

[...] é o centro do planejamento curricular, é 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, 2009, p. 1).

Vale ressaltar que não é apenas a escola que necessita ser inclusiva, mas todos os espaços da sociedade. É visível que as barreiras existem e precisam ser superadas, o primeiro passo é reconhecer as nossas posturas perante o processo inclusivo.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), conceitua a Educação Inclusiva como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008b, p. 5).

Todas as pessoas são consideradas sujeitos de direitos, porém, mesmo com a

presença das leis que garantem a igualdade de oportunidade de todos(as), existem estigmas e preconceitos que isolam determinados grupos e acabam formando exclusão dentro da própria dinâmica da inclusão.

Considerando a realidade na educação infantil, em que o aprendizado ocorre por meio de interações e explorações constantes com diversos estímulos e recursos, é impossível pensar em aprendizagem sem a presença do(a) outro(a) enquanto mediador(a) e potencializador(a) das aprendizagens.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008b, p. 16).

Mendes (2010) vem ressaltar em suas pesquisas que ambientes inclusivos são mais estimuladores e favorecem o desenvolvimento global dos estudantes. Comungando com a mesma ideia, Vilaronga e Mendes (2014) indicam que há necessidade de reavaliar as estratégias utilizadas no espaço escolar de modo a garantir que a educação atenda, realmente, às necessidades dos estudantes, ainda enfatizam que os(as) professores(as) necessitam participar, constantemente, de formação continuada, uma vez que

[...] estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 140).

Na mesma linha de pensamento, Zerbato e Mendes (2018) reiteram o princípio fundamental da Constituição Federal, indicando que a escola, a fim de ser genuinamente inclusiva, deve proporcionar não apenas o acesso, mas também a permanência do(a) estudante, assegurando aprendizado adequado, considerando as capacidades de cada pessoa.

Todavia, como pontuam Marin e Braun (2013), ainda existem dúvidas no contexto educacional sobre como organizar uma proposta que contemple efetivamente os processos de ensino-aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) em sala de aula comum, particularmente aqueles que necessitam de atenção ou intervenção mais

específica. Tal reflexão necessita ocorrer por meio da observação e do planejamento, trata-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2017, p. 350).

O planejamento é de suma importância tanto para o(a) professor(a) quanto para os(as) estudantes envolvidos no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político-pedagógicas” (Libâneo, 2017, p. 350).

No contexto educacional contemporâneo, ao buscarmos promover propostas inclusivas que garantam igualdade e dignidade, o planejamento emerge como uma estratégia essencial para a efetivação da educação inclusiva. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2006), destaca a importância de uma educação dialógica e participativa, assim, o planejamento deve ser um processo de construção coletiva, sempre enfatizando a importância de contextualizar o ensino, adequando à realidade das crianças, promovendo a participação ativa e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Vygotski (1998) pontua ao tratar da constituição do sujeito que necessita ocorrer mediante as relações com o outro e com o meio social, sendo que a brincadeira assume um papel essencial na infância. Assim, ao oferecer e criar oportunidades de brincar, vivenciar, experimentar, explorar diferentes recursos, mais possibilidades de aprendizagens ocorrem no âmbito da Educação Infantil

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vygotski, 2009, p. 23).

Desse modo, pensar no planejamento colaborativo eficaz na Educação Infantil necessita garantir que o ensino seja contextualizado e relevante para a realidade e potencialidades das crianças, promovendo um ambiente em que a autonomia e a participação ativa são estimuladas, assim, o ensino torna-se significativo e promove um desenvolvimento integral do sujeito. É preciso planejar ações em que a infância seja reconhecida, realizando um planejamento verdadeiramente inclusivo.

Conforme ressalta Libâneo (2004), o planejamento é uma ferramenta que

permite ao professor estruturar suas ações de forma coerente e sistemática, incluindo a definição de objetivos claros, seleção de conteúdos pertinentes, escolha de métodos de ensino apropriados e avaliação contínua do processo educativo.

Com isso, evidenciamos a relevância do planejamento colaborativo estruturado cuidadosamente para alcançar os objetivos educacionais, atendendo todas as especificidades, desenvolvendo as crianças em um contexto organizado e pensado coletivamente.

Cabe a escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos (Libâneo, 2004, p. 254).

Vale pontuar que o planejamento na educação infantil necessita de flexibilidade, atendendo às necessidades emergentes das crianças. Assim, Kramer (2006) pontua que o planejamento necessita permitir ajustes contínuos com base nas observações diárias e nas interações com as crianças. Isso significa que o planejamento não é um documento rígido, mas uma ferramenta dinâmica que evolui conforme as situações e contextos de aprendizagem, necessitando de elaboração cuidadosa pensando em atender todas as diferenças em sala de aula.

Evidenciamos que o Planejamento Colaborativo entre os profissionais de Educação Infantil é enriquecedor, trazendo diferentes observações, perspectivas, experiências e possibilidades mais assertivas para os desafios pedagógicos, contribuindo para a coesão do trabalho pedagógico e criação de ambiente colaborativo e eficiente.

2.2.2 Trabalho Colaborativo: Possibilidade para Formação Continuada

A pesquisa visa refletir sobre a formação de professores(as), pautando-se no trabalho colaborativo para práticas pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades e particularidades dos(as) estudantes na educação infantil. Para discorrer sobre o assunto deixamos em evidência que existe uma diferenciação de ensino colaborativo e trabalho colaborativo.

Conforme Capellini e Zerbato (2019, p. 35), “O Ensino Colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre o professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial”. Na proposta de ensino colaborativo

[...] o professor da classe comum e o professor da Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado a todos os alunos, com deficiência ou não (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 37).

No entanto, quando falamos de ensino colaborativo, remete o ato de colaboração em sala comum, não havendo, portanto, uma separação do ensino no mesmo espaço físico. As aulas são desenvolvidas por dois profissionais em conjunto na mesma sala de aula, tendo adequações para os alunos(as) com deficiências.

Defendemos que o planejamento deve ser pautado no trabalho colaborativo, em que professores(as) do Ensino regular da classe comum e professores(as) especializados realizam diálogos e colaboração com frequência, criando estratégias conjuntas para desenvolver o planejamento de forma articulada para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Damiani (2008, p. 214) sustenta que “[...] todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto [...]”. Nesse sentido, a equipe gestora tem um papel fundamental para articular ações e busca a reorganização do espaço que facilite os encontros entre os(as) profissionais que atuam com os alunos da Educação Especial.

A organização do planejamento colaborativo nos Núcleos de Educação Infantil necessita da reorganização, a qual requer a criação de momentos para encontros, estudos e elaboração de estratégias. Esse suporte é essencial para garantir a continuidade do trabalho colaborativo, permitindo a revisão dos progressos e a reformulação ou reprogramação das estratégias pedagógicas.

Conforme Roldão (2007, p. 27), “[...] Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto que permite alcançar melhores resultados visados”. De acordo com Fontes (2009, p. 73), “[...] a construção dos saberes docente é coletiva e na Educação Inclusiva, ela deve envolver, além dos professores(as) do ensino comum, os professores do ensino especializado numa ampla rede de colaboração”.

Quando abordamos as questões em torno da formação inicial e continuada voltada para a inclusão escolar, deparamo-nos com uma abordagem de trabalho que não se adequa a uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos convencionais. Ensinar dentro da perspectiva inclusiva implica transformar o papel do(a) professor(a), da instituição escolar, da educação e das práticas pedagógicas comuns no contexto excludente do nosso sistema educacional,

em todos os níveis. A inclusão no ambiente escolar não se alinha com os princípios tradicionais da educação e, portanto, a qualificação do(a) professor(a) nessa direção requer um modelo distinto das abordagens de capacitação existentes (Mantoan, 2003).

Para atender todos(as) em uma perspectiva de inclusão, torna-se necessária a formação continuada dos(as) professores(as). Silva (2017) evidencia que a formação de professores deve partir das vivências e dificuldades pontuadas por eles.

[...] ocupando e privilegiando os espaços constituídos nos calendários institucionais, com programas contínuos que, efetivamente, subsidiem o trabalho realizado em sala de aula, possibilitando segurança ao atendimento das necessidades educacionais das crianças deficientes ou não (Silva, 2017, p. 80).

Existem barreiras nas práticas pedagógicas e comunicacionais que têm dificultado o processo inclusivo tanto na ação pedagógica quanto na compreensão dos(as) professores(as) sobre a questão. Com isso, ocorre uma barreira em relação à efetivação real para o processo inclusivo com práticas que visem ao desenvolvimento global, social e cultural das pessoas, com deficiência ou não.

O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social (Libâneo, 2006, p. 22).

A partir do nascimento, as crianças estão respaldadas legalmente para desfrutar dos direitos assegurados a elas como cidadãos. No âmbito da educação básica, está ocorrendo um aumento significativo da presença de crianças diversas no ambiente escolar convencional, o que demanda dos profissionais da educação uma abordagem prática, bem como uma transformação nas atitudes e valores diante da realidade que se manifesta no interior da escola Silva (2017).

A esse respeito, Nóvoa (2019) destaca a necessidade de busca por alternativas atreladas aos investimentos na formação continuada de professores(as), assumindo a escola como espaço e tempo de aprendizagem para todos(as). Assim, a formação dos educadores não deve ser vista como um processo isolado, mas um compromisso com a melhoria constante das práticas pedagógicas,

[...] esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (Nóvoa, 2019, p. 10).

É necessário pensar em processos de formação continuada que oportunizem aos(as) professores(as) condições para discutir e refletir sobre os espaços educativos inclusivos, assim percebendo as incertezas e dúvidas dos processos de escolarização, possibilitando-lhes aprofundar seus conhecimentos na área. Entendemos que a formação continuada é uma possibilidade para aprimoramento e apoio aos profissionais, desenvolvendo coletivamente propostas de aprendizagem inclusivas aos(as) estudantes.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (Nóvoa, 1995, p. 26).

Desse modo, pontuamos que um planejamento colaborativo possibilita o desenvolvimento de estratégias, adequando-as às necessidades do contexto escolar. Assim, pensando em um processo inclusivo que reflita a prática e amplie as possibilidades, é necessário que todos(as) se beneficiem com o planejamento, não sendo algo isolado para cada criança, mas que todos(as) tenham a oportunidade de aprender com diversas possibilidades. Nesse contexto, destacamos o planejamento colaborativo em uma perspectiva inclusiva com ênfase no Desenho Universal para Aprendizagem, cuja ação é eliminar todas as barreiras que impeçam o acesso ao currículo escolar e à efetivação da aprendizagem.

A ideia de desenho universal para a aprendizagem (DUA) derivou-se do próprio conceito *design universal*, da área de Arquitetura, ou desenvolvimento arquitetônico e produtos que tenham como meta pensar e construir, por exemplo, espaços, ambientes e objetos que possam ser utilizados pelo maior número possível de pessoas (Oliveira, 2023, p. 101).

Exemplificando este conceito do DUA temos a concepção da rampa. Conforme Zerbato (2018), a rampa pode ser utilizada não apenas por pessoas com deficiência física ou dificuldades de locomoção, mas também por aqueles sem deficiências, como idosos, pessoas com sobrepeso ou mães com carrinhos de bebê. A partir dessa

concepção, que prioriza a acessibilidade universal, independentemente das condições ou limitações, surgiu a proposta de integrar esse princípio aos processos de ensino-aprendizagem. Essa abordagem visa um ensino planejado para atender às diversas necessidades dos estudantes, reconhecendo que, além das barreiras físicas, também existem barreiras pedagógicas que devem ser superadas.

Pensando no rompimento de barreiras arquitetônicas surgiram os estudos e investigações sobre o DUA, tendo como referência mundial sobre as diretrizes o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST). Desde a década de 1990, as pesquisas realizadas por esse centro têm obtido reconhecimento internacional em razão da ampliação das oportunidades educativas, com foco na inclusão de todos os sujeitos (Oliveira, 2023).

Os aspectos afetivos e cognitivos são considerados no DUA, visto que

Os princípios que permeiam o conceito de desenho universal para a aprendizagem (DUA) estão diretamente ligados à perspectiva de educação inclusiva. Isso significa que pensar num processo de aprendizagem escolar que leve em consideração a perspectiva do DUA significa considerar a diferença uma característica que constitui o ser humano (Oliveira, 2023, p. 101).

Assim, nota-se a urgência em considerar a escola como espaço de diferentes sujeitos, e as práticas pedagógicas necessitam ser inclusivas para que todos possam aprender, expressando suas aprendizagens, sendo protagonistas em todo o processo.

Na abordagem do DUA existem três redes importantes, sendo: afetiva, reconhecimento e estratégica, as quais estão relacionadas aos Princípios do DUA “Envolvimento/Engajamento, Representação e Ação e Expressão” (CAST, 2018).

A rede afetiva está relacionada ao Princípio “Envolvimento/Engajamento” (o porquê de aprender), sabendo que para os alunos com propósitos, estimula-se o interesse e a motivação para aprender. A rede de reconhecimento está relacionada ao Princípio de “Representação”, apresentadas aos alunos as informações e conteúdo de diferentes maneiras (o que aprender). A rede Estratégica está relacionada ao Princípio de “Ação e expressão”, possibilitando diferentes maneiras para os alunos poderem expressar o que sabem (como aprender) (Rose; Meyer; Gordon, 2014).

[...] ao adotar os princípios do DUA, é necessário pensar em aspectos de acessibilidade curricular e, principalmente, em aspectos que possibilitem essa acessibilidade, nas mais distintas dimensões, eliminando possíveis barreiras que impeçam esses sujeitos de participar do processo de aprendizagem e de formação humana. Proporcionar acessibilidade, seja ela arquitetônica ou

curricular, significa se preocupar com todas as pessoas e suas demandas (Oliveira, 2023, p. 102).

Quando buscamos contemplar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estamos reconhecendo os diferentes perfis dos estudantes, uma vez que existem diferentes maneiras de acessar e processar cognitivamente as informações. Esse fenômeno está intimamente relacionado às experiências de vida distintas desde o nascimento. Além disso, quando oferecemos oportunidade de expressar ou demonstrar o que aprenderam de formas diversas, estamos valorizando suas habilidades. Alguns estudantes podem ter maior competência na escrita, outros na fala, e ainda há aqueles que se destacam em linguagens alternativas, como as artísticas. Nesse contexto, também promovemos a motivação, ao oferecer múltiplas possibilidades de engajamento no processo de aprendizagem (Oliveira, 2023).

Dessa forma, a abordagem do DUA pressupõe que a escola seja reorganizada e ofereça estratégias para promover a aprendizagem de todos(as).

Nesse sentido, na elaboração das atividades pedagógicas que consideram os princípios norteadores do DUA, as possibilidades de aprendizado são ampliadas, pois a organização do ensino planifica atividades que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos ao tornar a aprendizagem mais acessível e, conseqüentemente, fortalecidos e assegurados no direito de educação a todos [...] (Prais; Rosa; Vitaliano, 2017, p. 774).

Considerando o planejamento colaborativo entre todos(as) os(as) profissionais envolvidos no processo de escolarização dos(as) estudantes com ou sem deficiência, fundamentado nos princípios e diretrizes do DUA, contribui para uma educação inclusiva ao desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem.

A articulação constante de experiências, ideias e práticas entre professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, fortalece a implementação do DUA, criando um espaço mais democrático e acolhedor, onde as diferenças são vistas como possibilidades para aprendizagem e não como barreiras.

As Diretrizes do DUA não são uma receita; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes à maioria dos currículos existentes. Elas podem servir de base para criar as opções e a flexibilidade necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem. Em muitos casos, os educadores podem descobrir que já estão incorporando muitas dessas diretrizes em sua prática diária de ensino (Heredero, 2020, p. 744).

Ao adotar os princípios do DUA no espaço escolar, é possível desenvolver propostas pedagógicas flexíveis, alinhadas às necessidades específicas dos(as) estudantes, já que muitas vezes os professores buscam desenvolver atividades pedagógicas atendendo às demandas, adequando e ajustando as metodologias para incluir todos(as) no espaço escolar. Assim, destacamos a importância do planejamento colaborativo para organização, estruturação e aplicação do DUA para um espaço que atenda as diferenças presentes na escola.

Consequentemente, a formação continuada apresenta grande relevância e reside na capacidade de impulsionar as estratégias educacionais, ao proporcionar aos educadores condições para desenvolver abordagens, adequando-as às necessidades dos estudantes e as diversas realidades no espaço escolar.

2.3 MARCOS HISTÓRICOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, NO ESTADO DE SANTA CATARINA E NO MUNICÍPIO DE PORTO UNIÃO – SC, A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No Brasil, a educação infantil foi oficializada como um direito social, inicialmente estabelecido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), assegurando o acesso às instituições de educação infantil. Previamente, essa forma de educação estava inserida em um cenário com viés assistencialista. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil passou a ser reconhecida como etapa fundamental no desenvolvimento humano, acompanhada de diretrizes pedagógicas e metas educativas específicas. Essa mudança legal marcou um avanço considerável na proteção dos direitos infantis, além de destacar a importância da educação nessa fase inicial da vida.

No Quadro 2, apresentamos uma síntese de marcos documentais para a educação infantil a partir da década de 1990 até a atualidade. Indicamos o ano, os marcos legais e a definição que rege cada documento.

Quadro 2 – Síntese de marcos documentais para Educação Infantil (continua)

Ano	Marcos	Define
1988	Constituição Federal.	Estabelece o atendimento em creches e pré-escola como um dever do Estado e um direito da criança de 0 a 6 anos. Até aqui a criança era compreendida como objeto de tutela e passa a sujeito de direitos
1990	Lei n. 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	Prevê, em seu Art. 54, o dever do Estado em assegurar à criança o atendimento em creche e pré-escola, crianças de zero a seis anos. Redação que sofreu alteração: de zero a cinco anos, pela Lei n. 13.306, de 2016.

Quadro 2 – Síntese de marcos documentais para Educação Infantil (conclusão)

Ano	Marcos	Define
1996	Lei n. 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).	Reconhece a Educação Infantil como um segmento de ensino que promove a aprendizagem e é parte integrante da Educação Básica.
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).	É publicado, como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, atuando como apoio técnico-pedagógico para os profissionais.
2005	Lei n. 11.114-Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	O objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.
2006	Lei n. 11.274-Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.	Apresentam referenciais de qualidade a serem adotados para a Educação Infantil, pautados na promoção da igualdade de oportunidades educacionais.
2009	Resolução CNE/CEB 05/09	Define os princípios e as orientações que devem nortear a elaboração e implementação dos currículos para a Educação Infantil em todo o território nacional. Com o objetivo principal de promover uma educação de qualidade e inclusiva para as crianças na faixa etária de zero a cinco anos.
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).	Surgem para orientar o planejamento curricular das escolas. Um marco conceitual indissociabilidade entre educador e o cuidador.
2013	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.	Vem aperfeiçoar a escrita trazendo mais elementos para fundamentar a ação educativa na Educação Infantil.
2014	Lei n. 13.005/2014	Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação a universalização da educação básica para o público da Educação Especial de 4 a 17 anos de idade, [...] com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE estabelece 20 metas a serem atingidas em 10 anos.
2016	Lei n. 13.306.	Estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola é destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade.
2017	Base Nacional Comum Curricular.	Homologada como documento norteador da elaboração dos currículos dos sistemas de ensino, define os conjuntos de habilidades e das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

Fonte: organizado pela autora (2023).

Durante o percurso de educação na fase inicial, a educação infantil teve diversos progressos. Entre eles, destaca-se a iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao publicar documentos que estabeleceram uma política nacional para a educação infantil, bem como a necessidade de aprimorar a formação dos(as) profissionais envolvidos. Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), a educação infantil, a primeira etapa da Educação Básica passou a ser oficialmente reconhecida como parte integrante do sistema educacional. Nesse contexto, creches e pré-escolas passaram a ser legalmente consideradas instituições de ensino e, conseqüentemente, sob coordenação, supervisão e orientação das secretarias municipais da educação.

Em Santa Catarina, o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental no Território Catarinense (2019) pontua os marcos nacionais e “O documento do território catarinense reafirma o compromisso com as competências e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de garantir a equidade na aprendizagem no Estado [...]” (Santa Catarina, 2019, p. 114).

O município de Porto União segue adequando os documentos normativos conforme os âmbitos de Brasil e Estado, tendo em vista a Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, determina metas e estratégias para a política educacional pelo período de 2014 a 2024, apresentando 20 metas. A meta 7 é referente à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a elevar as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Porto União, 2022, p. 12).

Em Porto União foram estabelecidas 36 estratégias para a educação; a primeira é estabelecer e implementar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional dos currículos, com direito e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos para que, a cada ano, seja respeitada a diversidade regional estadual e local. Porto União iniciou os encontros e discussões sobre o Plano Municipal de Educação, ainda em 2014 (Porto União, 2022).

Quadro 3 – Organização do município de Porto União: construção das Diretrizes Curriculares (continua)

Ano	Trajetória e definição
2015	Lei n. 4.323 ,de 12 de maio de 2015. Aprovação do Plano Municipal de Educação.
2015	Elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares. Define encontros de formação continuada separado por anos na Educação Infantil e demais modalidades para construção das Propostas.

Quadro 3 – Organização do município de Porto União: construção das Diretrizes Curriculares (conclusão)

Ano	Trajetória e definição
2016	Consulta Pública Encaminhamento das Propostas para todas as escolas disponibilizando para consulta pública, submetida para discussão em seminários realizados pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) em todo o país.
2017	Entrega das Propostas Pedagógicas Curriculares ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Ministério da Educação (MEC), sendo homologada em dezembro a versão finalizada da BNCC.
2021	Proporcionado formação, na modalidade remota, para todos os profissionais da educação municipal, respaldada na análise de documentação pedagógica.
2022	Encontros presenciais formativos envolvendo todos os profissionais vinculados ao Sistema Municipal de Ensino de Porto União.

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Porto União, 2022).

As Diretrizes Curriculares norteiam o planejamento dos professores de Educação Infantil e a construção foi fruto de pesquisa, discussão coletiva e articulação, todo esse processo configura-se mediante ação e reflexão de todos os envolvidos (Porto União, 2022).

Nesse sentido, a implementação das Diretrizes não é algo imposto, mas resultado de um processo contínuo de ações e reflexões coletivas, no qual todos os envolvidos, professores e gestores, desempenham papéis cruciais, pautados pela reflexão crítica e pelo comprometimento com a qualidade educativa do município.

A reflexão constante sobre as ações pedagógicas é uma das chaves para garantir que as diretrizes não se tornem um documento distante da prática, sendo um instrumento que guia e orienta a formação dos educadores e o desenvolvimento das crianças. É essencial que a Educação Infantil se desenvolva de maneira plena e significativa, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças.

Isso exige que os educadores, além de estarem alinhados com as Diretrizes, também adotem posturas flexíveis e criativas, capazes de ajustar o planejamento pedagógico conforme as necessidades das crianças dos Núcleos de Educação Infantil. Assim, a reflexão crítica também possibilita que os(as) professores(as) reconheçam e desconstruam eventuais práticas que possam ser excludentes ou que não favoreçam a plena participação de todas as crianças.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção tem por finalidade apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa, o método científico utilizado, os participantes, critérios de inclusão e exclusão, local, etapas, instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovado pelo CEP da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) sob o n. 6.047.265, na data de 9 de maio de 2023 (Anexo A).

3.1 TIPO DE PESQUISA

O processo de pesquisa tem como principais benefícios contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, buscando auxiliar os(as) professores(as) e equipe gestora a compreender a importância do planejamento colaborativo em uma perspectiva inclusiva para o processo de construção do conhecimento dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, contribuindo para uma aprendizagem significativa desses estudantes.

A metodologia utilizada no decorrer da pesquisa delimita-se em abordagem qualitativa, bibliográfica. Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória e a interação com os sujeitos participantes ocorreu por meio da pesquisa-ação. Foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados aplicado aos sujeitos participantes, via plataforma *Google Forms*, para obter informações iniciais da realidade pesquisada, com o objetivo de identificar o entendimento dos participantes da pesquisa acerca do planejamento na Educação Infantil, bem como as condições para sua elaboração e as possibilidades alternativas inclusivas.

A pesquisa é qualitativa, pois os dados não visam quantificar, mas compreender o planejamento em uma perspectiva de ensino inclusivo no município de Porto União.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador coloca-se como integrante do cotidiano onde ocorrerá a pesquisa e automaticamente tem familiaridade com os “acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam as práticas e costumes” (Chizzotti, 2000, p. 82).

Uma das características desta pesquisa é justamente compreender uma realidade específica dentro do contexto escolar, para a implementação da formação

continuada com grupo colaborativo relacionada ao planejamento colaborativo. A esse respeito, Minayo (2009) destaca que a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...] (Minayo, 2009, p. 21-22).

A pesquisa é descrita com base bibliográfica como um processo que envolve diversas fases, por meio da consulta a estudos previamente conduzidos sobre a temática. Conforme salienta Severino (2002, p. 77), “[...] a bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares”. Reiterando, Gil (2002, p. 44) destaca que essa pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, iniciamos a pesquisa em estudos já desenvolvidos direcionados à educação em uma perspectiva inclusiva, com uma abordagem no planejamento colaborativo.

A classificação relacionada aos objetivos da pesquisa é apresentada de cunho exploratório, seguindo as concepções de Piovesan e Temporini (1995, p. 321), em que a pesquisa exploratória “[...] na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, como estudo preliminar realizado para melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer”. Para Révillion (2003), a pesquisa exploratória tem como finalidade a investigação e compreensão das razões e motivações das atitudes e comportamentos das pessoas. Ela desempenha um papel crucial na geração de ideias que contribuem para a compreensão do problema em questão. Dessa forma, Gil (2002) salienta que a pesquisa exploratória visa

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

Seguindo o estudo de implementação da prática-ação, realizando levantamento dos resultados obtidos, a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do(a) pesquisador(a) relacionada ao problema existente na realidade

investigada.

O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (Fonseca, 2002, p. 34).

Essa abordagem de pesquisa envolve ações cujos objetivos são resultantes das necessidades de um grupo. As reflexões coletivas são necessárias para a realização das análises e de revisão do trabalho realizado. Para Gil (2002), a pesquisa-ação envolve a elaboração de um planejamento de ação, no qual o pesquisador desempenha um papel ativo no ambiente de estudo, promovendo a participação da realidade existente. Assim, trata-se de pesquisa-ação, uma vez que mediante encontros para formação com o grupo colaborativo, respaldado em uma prática colaborativa, são objetivadas reflexões da teoria e práticas pedagógicas de forma dinâmica.

Dessa forma, como salienta Gil (2002), a pesquisa-ação se manifesta quando se implementa um planejamento de uma ação direcionado para abordar a questão que foi o foco da investigação. Nesse caso, foi identificada a necessidade de apresentar o planejamento colaborativo inclusivo durante a proposta de formação com o grupo colaborativo no Núcleo de Educação Infantil no município de Porto União – SC, com vistas a colaborar para a produção de conhecimentos e suscitar modificações na cultura escolar.

Como o próprio termo sugere, a abordagem permite tanto a produção de novos conhecimentos – como pesquisas originais – quanto a transformação – solução de problemas e situações do dia a dia, entrelaçando teoria e prática (Junges, 2016).

Considerando que esta investigação envolveu a participação de gestores e professores, cumpriram-se os trâmites institucionais preservando a integridade humana dos participantes, nesse sentido, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado pelo CEP da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) sob o número 6.047.265, na data de 9 de maio de 2023 (Anexo A).

3.2 CONTEXTO DE ESTUDO

A pesquisa foi elaborada no município de Porto União – SC, localizado na região norte de Santa Catarina, tem como limite territorial ao norte os municípios de

União da Vitória – PR e Paula Freitas – PR, ao sul com Matos Costa – SC e Timbó Grande – SC, a leste com Irineópolis – SC, e a oeste com os municípios de Porto Vitória – PR e General Carneiro – PR. A distância entre Porto União e a capital do estado, Florianópolis, é de 430 km; de Curitiba 240 km, e 271 km de Joinville.

Porto União possui 32.970 habitantes (IBGE, 2022) em uma área de 845,8 km² de área territorial. O relevo é constituído de planícies, montanhas, vales, grandes várzeas nas bacias dos Rios Iguaçu e Jangada, na divisa com o estado do Paraná, e do Rio Timbó⁵.

O município tem quatorze Núcleos de Educação Infantil e duas escolas na área rural que atendem alunos em sala multisseriada na Educação Infantil. No ano de 2024, Porto União dispõe de 11 Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo 9 salas que realizam atendimento para estudantes da Educação Infantil. Portanto, quando necessário, os(as) alunos(as) são encaminhados para realizar o atendimento no período de contraturno.

O município conta também com instituições especializadas sem fins lucrativos, como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo e da Fala (APADAF), que atendem alunos(as) do município e das cidades vizinhas, ambas as instituições seguem as políticas educacionais do estado.

A pesquisa ocorreu a partir da coleta dos dados, com a realização da análise dos documentos oficiais para maior conhecimento dos campos de pesquisa, bem como aplicação do questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas. Assim, Gil (1999, p. 128) conceitua os questionários como “[...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

A escolha do contexto da pesquisa ocorreu por ser o município em qual a pesquisadora está em pleno exercício, faz parte do quadro efetivo há três anos. Motivada por situações diversas do cotidiano escolar, bem como a evolução e estruturação dos documentos orientadores do município, despertou o interesse em buscar e aliar o que já vem sendo desenvolvido na rede, com ações e propostas inclusivas.

A pesquisa elaborada trata-se de uma pesquisa-ação, que ocorreu mediante a

⁵ Dados fornecidos pelo *site* oficial da Prefeitura Municipal de Porto União em julho de 2024. Disponível em: <https://www.portouniao.sc.gov.br/pagina-5236/>

prática, articulada entre pesquisadora e participantes no processo de investigação e sistematização das ações colaborativas para a construção do Recurso Educacional.

Como mencionado anteriormente, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi inicialmente contemplada no calendário escolar municipal de 2021, possibilitando aos profissionais a realização dessa atividade. No ano de 2023, a HTPC foi novamente incluída no calendário escolar, mas, em 2024, essa prática foi removida do calendário escolar, assim, ocorreu a necessidade de ajustes para o desenvolvimento da formação, a qual foi realizada com um grupo colaborativo no período noturno, no Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria.

Consideramos a temática explanada relevante e que pode contribuir para as ações pedagógicas dos profissionais do referido município relacionado ao desenvolvimento do planejamento e da formação continuada.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a condução do processo de pesquisa, definimos inicialmente como critério de participação a inclusão dos(as) professores(as) que fazem parte do quadro da Educação Infantil do município de Porto União – SC, sendo professores(as) da classe comum do ensino regular, professores(as) do AEE, diretores(as) e pedagogos(as).

Portanto, foram convidados para a pesquisa aproximadamente 100 profissionais, sendo professores(as) regentes I das turmas de Berçário, Maternal, Jardim I, Jardim II e Pré, que atuam com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Professores(as) do Atendimento Educacional Especializado que realizam o atendimento em período de contraturno nos Núcleos de Educação Infantil.

Buscamos preservar a identidade dos participantes da pesquisa, sendo identificados(as) da seguinte maneira: P corresponde a palavra professor(a) regente – P1, P2, P3, P4, assim sucessivamente, PA professor(a) de Atendimento Educacional Especializado PA1, PA2, PA3, PA4, PD corresponde a palavra pedagogo(a) e D diretor(a) e o numeral corresponde à ordenação dos(as) participantes.

Para preservar a identificação dos Núcleos de Educação Infantil, usamos a palavra Núcleo e uma letra do alfabeto de A até N.

Participaram da pesquisa 84 profissionais da Educação Básica, sendo 61 professores(as) regentes, 12 Diretores(as), 3 pedagogos(as) e 8 Professores(as) do Atendimento Educacional Especializado.

No Quadro 4 estão relacionados os Núcleos de Educação Infantil na primeira coluna, na segunda coluna os(as) profissionais que participaram da pesquisa, sendo professores(as) regentes I do ensino comum, diretores(as) e pedagogos(as), na terceira coluna os Professores(as) do Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 4 – Escolas e profissionais participantes da pesquisa

Núcleos de Educação Infantil	Número de professores(as) ensino comum (Regente), Diretores (as), pedagogo(as)	Professores(as) que atuam no Atendimento Educacional Especializado (Aqui não se refere o professor vinculado a cada Núcleo, pois atendem estudantes de todo o município)
Núcleo A	4	1
Núcleo B	6	1
Núcleo C	7	1
Núcleo D	5	1
Núcleo E	2	1
Núcleo F	6	1
Núcleo G	11	1
Núcleo H	7	1
Núcleo I	5	
Núcleo J	4	
Núcleo K	1	
Núcleo L	3	
Núcleo M	6	
Núcleo N	8	

Fonte: organizado pela autora (2023).

3.3.1 Critérios de inclusão e exclusão dos(as) participantes

Quanto aos critérios de exclusão, destacamos os(as) profissionais que não pertencem ao quadro efetivo de professores(as) dos Núcleos selecionados e que não apresentaram interesse em participar da pesquisa.

Considerando o instrumento a ser utilizado na coleta de dados, acreditamos que os riscos relacionados ao questionário por meio de formulário *on-line* podem estar vinculados a algum tipo de incômodo, receio e/ou constrangimento.

Para evitar esse sentimento, esclarecemos que o questionário visa analisar o contexto em sua totalidade e não tem a intenção de fazer julgamentos sobre a pessoa que está colaborando ou respondendo à pesquisa. Também pode haver alguma

dificuldade no uso do instrumento de coleta de dados *on-line*.

Para evitar esse transtorno, foi utilizada uma plataforma acessível, garantindo que todos(as) os(as) participantes pudessem preencher o formulário com facilidade. Além disso, podia haver alguma dificuldade na compreensão das questões. Nesse caso, foi empregada uma linguagem clara e acessível para facilitar o entendimento e assegurar que as perguntas fossem respondidas, com a pesquisadora disponível para oferecer orientação sempre que necessário.

No que diz respeito às questões respondidas em torno do processo inclusivo (a fim de compreender o que os(as) professores(as) conhecem sobre o planejamento colaborativo e a inclusão), podiam despertar o sentimento de medo e/ou vergonha no momento de responder o questionário. Para minimizar tais riscos, foi garantido previamente a não identificação dos respondentes durante toda a produção da pesquisa.

Destacamos que toda pesquisa pode oferecer alguns riscos aos(as) participantes, assim para serem minimizados foram adotados alguns procedimentos importantes, como a não exposição dos nomes dos participantes da pesquisa e a não vinculação do participante às escolas atuantes, impedindo constrangimentos pessoais ou culturais, além da disponibilização de contato pessoal para esclarecimento de qualquer questão.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Por meio da coleta de dados, estruturamos cinco passos, determinados: (1) reunião com gestores das escolas; (2) aplicação do questionário aos(as) professores(as), diretores(as) e pedagogos(as); (3) geração de registros e análise; (4) Formação de professores(as) grupo colaborativo; (5) elaboração do recurso educacional, respaldado no trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva na Educação Infantil.

Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), iniciamos a apresentação e solicitação de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto União – SC, para o início da pesquisa, juntamente com a equipe diretiva e professores(as) do município.

Na sequência foram realizadas reuniões via *Google Meet* com os(as) diretores(as) dos 14 Núcleos de Educação Infantil, juntamente com a equipe

pedagógica do município. Foi apresentada a pesquisa, realizando os diálogos necessários, estabelecido um acordo de colaboração, explicando detalhadamente a importância do trabalho colaborativo na efetivação da proposta. No decorrer notamos que existiam turmas multisseriadas de educação infantil na área rural, sendo assim, foi contatada pessoalmente a equipe diretiva, para realização do convite para participação dos(as) professores(as) e diretores(as) na pesquisa.

Posteriormente, a pesquisadora deslocou-se até cada Núcleo de Educação Infantil, solicitando as assinaturas do Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Anexo B). O TCLE apresenta os detalhes da pesquisa e dispõe o interesse dos(as) professores(as), diretores(as) e pedagogos(as) em participar. A partir desse momento, a pesquisa inicia-se diretamente com os(as) professores(as), diretores(as) e pedagogos(as), com a aplicação do questionário.

Prosseguindo com as etapas, para coletar os dados necessários, foi disponibilizado o questionário via *Google Forms* (Apêndice A), intitulado *Formação de Professores da Educação Infantil e o Planejamento Colaborativo*, encaminhado o *link* por e-mail e *WhatsApp*, mediando a explicação aos(às) participantes. Conforme Lakatos (2003), a preparação do questionário requer uma disposição minuciosa, visando assegurar sua eficácia. Portanto, é fundamental conter um número limitado de perguntas específicas e manter a objetividade na temática a ser explorada.

3.4.1 Questionário

O questionário contemplou perguntas de múltipla escolha, questões abertas e fechadas, assim, teve como objetivo identificar o entendimento acerca do planejamento na Educação Infantil, bem como as condições para sua elaboração e as possibilidades alternativas inclusivas.

Na análise dos dados provenientes das respostas dos questionários, pretendemos analisá-los e compreendê-los profundamente, para então descrevê-los e interpretá-los mediante a análise de conteúdo, que é o

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Em suma, buscamos analisar os dados coletados para compreender o objeto de estudo e para mostrar a dimensão real e atual do contexto pesquisado. Nesse sentido, a “[...] elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (Gil, 2002, p. 116).

As questões realizadas foram relevantes para auxiliar na análise e mediante as informações foi possível observar as necessidades reais para a formação continuada. Além disso, elas proporcionam uma compreensão mais profunda da visão dos(as) professores(as) em relação ao planejamento colaborativo e à inclusão.

3.4.1.1 Formação com o grupo colaborativo

Após obtidos e analisados os dados do questionário (Apêndice A), iniciamos a reflexão a respeito da importância de efetivar o trabalho colaborativo. Pensando no espaço temporal da pesquisa, observando e analisando os questionários, optamos em fazer a escolha por um Núcleo de Educação Infantil do município de Porto União, para realizar a formação continuada, sendo no Núcleo de Educação Infantil que a pesquisadora atua como docente efetiva.

Na formação com o grupo colaborativo participaram integralmente dos encontros treze professores(as) regentes, uma professora de Atendimento Educacional Especializado e o diretor da instituição que foi o moderador e realizou a mediação inicial com o grupo e as articulações necessárias durante toda a formação colaborativa juntamente com a pesquisadora.

Em se tratando de uma pesquisa-ação, o objetivo é sistematizar ações colaborativas por meio da análise da problemática. Para Thiollent (2018), a pesquisa-ação é uma forma de investigar um problema ou uma situação real, com o propósito de promover mudanças e melhorias, mediante um processo de planejamento de ação, observação e reflexão.

Assim, evidenciamos que a pesquisa-ação, aqui explanada, busca dentro das possibilidades o empoderamento dos(as) professores(as) envolvidos(as) para busca e compreensão da realidade escolar, mas, além disso, a transformação e reflexão da prática perante o planejamento colaborativo, valorizando as potencialidades dos(as) estudantes e as experiências dos(as) professores(as).

Quadro 5 – Procedimentos adotados na pesquisa

Ações	Objetivo	Participante
Estudo bibliográfico.	Contextualizar a trajetória da escolarização da pessoa com deficiência no Brasil	Pesquisadora.
Aplicação do questionário Google Forms.	Identificar as demandas dos professores(as) em torno do planejamento colaborativo e o processo inclusivo.	Professores(as) Regentes, Professores(as) do AEE, diretores(as) e pedagogos(as)
Análise dos dados.	Analisar o entendimento e uso do planejamento no cotidiano, os desafios para a efetivação do mesmo, formação e alternativas pedagógicas inclusivas.	Pesquisadora
Formação com o grupo colaborativo.	Realizar ações reflexivas e efetivas para que ocorra o planejamento colaborativo inclusivo na educação infantil.	Professores(as) e diretor do Núcleo de Educação Infantil.
Materialização do e-book de forma colaborativa	Materializar as ações desenvolvidas colaborativamente na formação com os(as) professores(as) e diretor da Educação Infantil, estudos, planejamento e experiências do cotidiano.	Professores(as), diretor do Núcleo de Educação Infantil e pesquisadora.

Fonte: organizado pela pesquisadora (2024).

As ações aqui elencadas são sistematização dos procedimentos adotados para a elaboração da pesquisa.

3.4.1.2 Recurso educacional

Nessa seção apresenta-se cada elemento que compõe o recurso educacional, por se referir a uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), que indica a produção da dissertação de mestrado e a elaboração de um recurso educacional.

Consideramos que esse recurso é de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, assim, nesta proposta, em relação à pesquisa vinculada à linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores e Educadoras na Educação Inclusiva, foi apresentado como recurso educacional uma proposta formativa com os(as) professores(as) e gestão escolar e materializou-se de forma colaborativa o *e-book*, construído mediante a formação continuada com o grupo colaborativo, participando da construção o diretor, professores(as) regentes e do Atendimento Educacional Especializado do Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria. O recurso educacional contém subsídios teóricos e metodológicos, evidenciando o planejamento colaborativo construído por meio da formação; assim será direcionado aos profissionais da educação que atuam no município de Porto União – SC, especificamente na educação infantil.

O recurso contribui para um olhar reflexivo perante o ensino pautado no

desenvolvimento de um trabalho colaborativo, para que se concretize e elimine as barreiras pedagógicas existentes. Considerando a solicitação dos professores no grupo colaborativo em buscar estratégias inclusivas, selecionamos como estratégia o Desenho Universal para a Aprendizagem, buscando oferecer subsídios teóricos e práticos para o processo inclusivo e aplicabilidade e desenvolvimento do planejamento colaborativo, propondo mudanças de posturas sobre o processo de construção do conhecimento na educação infantil em uma perspectiva inclusiva, sendo o DUA uma base da fundamentação teórica da pesquisa e apareceu como solicitação no grupo colaborativo no Núcleo de Educação Infantil.

3.4.1.3 Análise de dados

Para esta fase da pesquisa iniciamos a etapa de análise de conteúdo, que consistiu em examinar os questionários de forma cuidadosa e detalhada, visando obter uma compreensão abrangente, identificar características específicas e compreender o contexto pedagógico, assim como identificar as concepções dos(as) professores(as) em torno do planejamento colaborativo, as facilidades e as fragilidades para sua realização na Educação Infantil, bem como as condições para sua elaboração e as possibilidades alternativas inclusivas. Para Chizzotti (1991, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A análise dos dados se baseia na conexão entre o problema de pesquisa e seus objetivos, considerando as informações fornecidas pelos(as) participantes. Seguiu o viés qualitativo que, segundo Minayo (2009, p. 21), ocupa-se “[...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. A autora complementa que a corrente qualitativa trabalha com crenças, valores e atitudes.

Na pesquisa qualitativa, todos(as) os(as) participantes são reconhecidos(as) como sujeitos ativos, que contribuem para a criação de conhecimento e a formulação de práticas eficazes para intervir nos problemas relacionados (Chizzotti, 1991).

Esse reconhecimento para que todas as pessoas participem promove um ambiente colaborativo, no qual o conhecimento é construído, valorizando as experiências e perspectivas individuais, enriquecendo a análise dos dados e as intervenções no contexto.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Acreditamos que refletir e investigar a questão do desafio do trabalho colaborativo na formação contínua dos profissionais de educação infantil permitirá o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de Porto União – SC. Isso é fundamental para promover uma educação pública, inclusiva e de qualidade.

No entanto, é crucial que os(as) professores(as) trabalhem coletivamente, ou seja, desenvolvam um trabalho colaborativo com trocas de experiências e informações sobre a aprendizagem das crianças. Entretanto, para que o Atendimento Educacional Especializado aconteça de forma profícua, é preciso haver formação adequada, abordando o tema aos(às) professores(as) deste atendimento, bem como aos demais que atuam na Educação Infantil.

A construção metodológica para a intervenção foi elaborada como uma proposta de desenvolvimento coletivo com uma perspectiva inclusiva, fundamentada em procedimentos e análises baseadas em conteúdos históricos, revelando a realidade educacional.

Com o propósito de evidenciar as demandas relatadas no questionário (Apêndice A) e as necessidades na formação continuada dos(as) professores(as) na perspectiva de Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Porto União – SC, realizamos a formação com grupo colaborativo. Vale ressaltar que as demandas foram definidas juntamente com os participantes mediante o questionário aplicado com os(as) professores(as), diretores(as) pedagogo(as) da rede do município de Porto União. Optamos por realizar a formação com os professores(as), diretor do Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria, tendo em vista que conforme apontado nos questionários, o Núcleo vinha desenvolvendo um trabalho coletivo, nesse sentido, buscamos ampliar para uma perspectiva do planejamento colaborativo na instituição, assim, os professores participaram da formação e construção do *e-book* e a pesquisadora atuou efetivamente na construção e transformação da realidade pesquisada.

4.1 CATEGORIAS DA ANÁLISE DE DADOS

As categorias para a análise foram desenvolvidas e estruturadas com base em

dados empíricos pertinentes que embasaram a pesquisa. Ao analisar as demandas dos professores foi possível compreender e evidenciar as problemáticas existentes, portanto, utilizamos as categorias para elucidar esses resultados. Assim, Bardin (2016, p. 148) contribui, indicando que “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte existente entre eles”.

Segundo Bardin (2016), a categorização pode ser compreendida em duas fases: a primeira consiste em isolar os elementos, enquanto a segunda envolve a organização das mensagens com base na classificação desses elementos.

Desse modo, organizamos quatro categorias, relacionadas em subseções: categoria 1: Planejamento colaborativo entendimento e uso com a experiência do cotidiano; categoria 2: Desafios e condições de efetivação do planejamento; categoria 3: Como a Formação pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas; categoria 4: Alternativas para práticas pedagógicas inclusivas como possibilidades.

4.1.1 Planejamento colaborativo entendimento e uso com a experiência do cotidiano

Inicialmente, a primeira categoria, alinhada com o objetivo geral da pesquisa, qual seja, delinear a importância do planejamento colaborativo para práticas pedagógicas inclusivas em uma proposta formativa para a Educação Infantil na rede municipal de Porto União – SC.

Considerando os apontamentos e contribuições referentes às experiências na educação infantil em torno do que é o planejamento colaborativo dos 61 professores(as) regentes, 49 ressaltaram que o planejamento colaborativo é realizado em grupo/conjunto com os(as) demais professores(as), trocando experiências, os(as) 8 professores(as) de atendimento educacional especializados compactuam com a resposta, assim como os(as) 6 diretores(as) dos 12 participantes da pesquisa e 2 pedagogos(as) dos(as) 3 participantes da pesquisa.

O relato dos(as) professores(as), diretores(as) e pedagogos(as) vai ao encontro das contribuições de Rausch e Schlindwein (2001, p. 122), que “[...] no espaço coletivo que as mudanças são empreendidas. É preciso que o professor se una a seus pares, na própria escola, com sua realidade sociocultural, para que juntos encontrem alternativas que superem as dificuldades”.

Para ocorrer a efetivação do planejamento colaborativo, é preciso uma

reorganização no espaço escolar para que se criem espaços e momentos para realização de encontros, troca de ideias e experiências, elaboração de estratégias, assim como apoio adequado para que os(as) professores(as) possam organizar, reformular e criar estratégias de trabalho pedagógico. Conforme o relato do(a) participante (P45), o planejamento colaborativo é um “Planejamento feito em grupo, já trabalhei onde as horas atividades eram realizadas em pares, em horário extracurricular. A troca é maravilhosa, a tarefa de planejar fica prazerosa”.

Vale ressaltar a relevância dos(as) diretores(as) e pedagogos(as) como incentivadores e organizadores de ações relacionadas ao tempo e espaço, um papel crucial como articuladores, criando momentos e oportunidades para que professores(as) trabalhem juntos, se encontrem para planejar.

Observamos que dois(duas) professores(as) regentes apresentaram respostas pontuais que explicam pontos de vista referentes ao que é planejamento colaborativo, apontando momentos para a sua realização.

Onde toda a equipe usa os momentos de estudo coletivo (HTPC) para elaborar em conjunto o planejamento mensal (P2).

É um planejamento em que você considera as ideias, opiniões e sugestões de outras pessoas, como por exemplo, estar na sala de hora atividade realizando a hora atividade juntamente com outras professoras e trocam ideias, sugestões sobre o planejamento, fazendo ele de forma colaborativa, bem como dos próprios alunos que trazem suas ideias, desejos e curiosidades, que podem ser incluídas no planejamento das próximas aulas. Outro exemplo, são as reuniões HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que é nos dado oportunidade de sentar com outras professoras para pensar junto, analisando as estratégias que serão utilizadas e planejando o próximo mês (P37).

Em síntese, os relatos demonstram que é essencial os momentos do HTPC para elaborar o planejamento, respaldado em estratégias e organização posteriores para a continuidade das práticas colaborativas.

A discussão coletiva, reflexiva e crítica leva a caminhos de transformação. É preciso que os educadores percebam que o momento é de conquistas, de solidariedade, de união, de troca, de envolvimento, de discussão reflexiva/coletiva sobre o ato de ensinar e aprender. Cabe a eles conquistar espaços na escola para que isto realmente se concretize. O ideal seria que toda a comunidade escolar se envolvesse em torno do projeto escolar (Rausch; Schlindwein, 2001, p. 122).

No contexto de pensar e realizar o planejamento colaborativo é notória a urgência em romper com a tendência de isolamento e individualidade no momento da

realização do planejamento. Nesse sentido, a prática colaborativa entre os docentes oferece possibilidade para a produção de currículo significativo, tendo em vista que o trabalho compartilhado proporciona debate, reflexão e decisão.

O ato de refletir sobre o planejamento colaborativo, na prática, possibilita a ampliação e a compreensão das mudanças necessárias para tornar as ações e as aulas mais inclusivas. Assim como se destaca na fala das participantes:

É alinhar o meu planejamento às necessidades das crianças em conjunto com a equipe, visto que as turmas são integrais, tem a professora de hora atividade e educação física, com isto precisamos saber quais conteúdos e atividades cada uma está aplicando para que não haja prejuízos ou repetição de atividades (P21).

Planejamento Colaborativo é quando a equipe da escola se reúne para planejar em conjunto, em sentido de colaboração, tendo como objetivo principal o processo de ensino-aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) (P34).

Acredito que seja as professoras da turma (regente, hora atividade e AEE) conversarem entre si para planejar aulas de maneira articulada, para atingir todos os alunos de maneira igual (P36).

É importante destacar que todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) na educação dos(as) estudantes desempenham papéis essenciais no suporte ao processo de aprendizagem eficaz para todos(as). Assim, a responsabilidade por desenvolver um planejamento colaborativo e inclusivo envolve a interação e participação de todos(as), promovendo um trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Pensando nisso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) asseveram que a equipe gestora tem o papel de articulação e são responsáveis pela colaboração, gerenciando e promovendo a organização dos horários para o planejamento. Portanto, a gestão tem um papel importante no desenvolvimento do planejamento colaborativo, é fundamental, pois ações, como a criação de relações de confiança, a valorização da equipe escolar, meios e condições administrativas, pedagógicas e materiais são cruciais para fomentar a colaboração.

Em seguida, os participantes foram questionados referentes ao uso do planejamento colaborativo para a efetivação da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. Dos 61 professores(as) regentes, 47 ressaltaram que o planejamento colaborativo é ótimo e importante, sendo destacado também como fundamental, quando realizado torna a prática enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem. Dos(as) 8 professores(as) de atendimento educacional especializados,

3 compactuam com a resposta, assim como os(as) 8 diretores(as) dos(as) 12 participantes da pesquisa e 2 pedagogos(as) dos(as) 3 participantes da pesquisa.

Quando falamos em planejamento colaborativo para a efetivação de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, estamos incluindo todas as diferenças existentes nas salas de aulas.

4.1.2 Desafios e condições de efetivação do planejamento

Sabemos que o planejamento educacional enfrenta diversos desafios que comprometem sua efetivação, já avançamos em relação o ato de planejar, porém, ainda ficam evidentes situações específicas que necessitam de diálogos e apontamentos para criar, ampliar ações e reestruturar conforme as necessidades em cada espaço escolar.

Em síntese, analisamos as respostas dos participantes da pesquisa quando discorrem a respeito dos desafios encontrados para a efetivação do planejamento, o que apresentam duas situações em específico.

Quadro 6 – Apresentação dos desafios para efetivação do planejamento colaborativo

Participantes	Paridade e barreiras atitudinais	Tempo para planejar coletivamente
Professores(as) Regentes	11	29
Professores(as) AEE	2	1
Diretores(as)	4	4
Pedagogos(as)	0	2

Fonte: a autora (2024).

Diante disso, compreendemos que, conforme apontado pelos participantes, um dos desafios para a efetivação do planejamento colaborativo diz respeito às barreiras atitudinais e à ausência de organização referente ao tempo para ocorrer o planejamento colaborativo, tornando limitado o direcionamento e adequação para a sua elaboração. É importante notar que a palavra “barreira” possui amplo significado e definições. Por outro lado, a palavra “atitude” remete a ações, individuais ou coletivas, vivenciadas na sociedade.

Vale considerar informações na Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), no Art. 3º, inciso IV:

IV- barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: [...] e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas [...] (Brasil, 2015, p. 2).

Quando pensamos em planejamento colaborativo inclusivo, necessitamos perceber quais são as barreiras que devem ser vencidas para que a inclusão aconteça efetivamente no ambiente escolar. No caso, as barreiras atitudinais são as que impedem a colaboração, dificultando o desenvolvimento do planejamento colaborativo respaldado em práticas inclusivas.

Nesse sentido, Mendes (2023) pontua que para ocorrer o trabalho colaborativo e a cultura inclusiva na escola é necessária a colaboração, que tem três princípios fundamentais: objetivo comum, voluntarismo e paridade. Trabalhar juntos pode ser uma prática comum nas escolas, mas é essencial ter um objetivo comum, para que a colaboração se concretize. Pontua ainda que

O voluntarismo implica na vontade de compartilhar, de somar, de aprender junto, porque quando não há vontade, não há colaboração. A paridade implica na ausência de hierarquia, numa relação em que não há quem oriente ou mande e alguém que obedeça ou siga passivamente alguma sugestão (Mendes, 2023, p. 30).

Paralelamente, outra questão é apontada pelos profissionais, ressaltando que o que dificulta o planejamento colaborativo nos Núcleos de educação infantil é a organização do tempo para planejar coletivamente.

Os professores têm o momento para realização da hora atividade, porém a dificuldade encontra-se na organização para que os pares se encontrem. Assim, como pontuam as participantes P2, P3, D11,

A realidade de uma maioria de professores e o trabalho em mais de um Núcleo, e nem todos usam o tempo de estudo para a elaboração do planejamento em conjunto, nos Núcleos que não ocorre a elaboração do planejamento colaborativo, a prática é feita individualmente, onde não ocorre a troca de diálogo entre os profissionais, fragmentando a aprendizagem dos alunos, visto que não ocorre uma sequência lógica dos conteúdos a serem aplicados em sala de aula (P2);

Uma das dificuldades nas práticas inclusivas e de construção de um planejamento colaborativo, seria na organização do Núcleo para o diálogo e trocas com o profissional do AEE que atende o(a) aluno(a). Pois, geralmente esse atua no período contrário do docente do ensino comum (P3);

Professores de turnos diferentes que atuam na mesma turma e não conseguem muitas vezes discutir o processo da aplicação e os avanços obtidos com os alunos (D11).

Já a participante P51 destaca a dificuldade relacionada ao tempo e pontua “Geralmente quando é toda a escola em horário de aula é difícil, pois muitos trabalham em outras escolas. Mas quando acontece à noite se torna mais flexível”.

Os participantes da pesquisa observam que a falta de organização e tempo é um entrave para realizar o planejamento colaborativo.

[...] dificuldade de parceria com outras/os professoras/es da escola, ausência de profissionais da Educação Especial, as condições precárias e a falta de valorização salarial do trabalho, a ausência de tempo e espaço para discussão e planejamento no ambiente escolar, a falta de apoio da gestão, a ausência de parceria escola-universidade, entre outros impacta na possibilidade de se pensar processos educacionais inclusivos (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p. 120).

Nesse sentido, Marin e Braun (2013) enfatizam que os desafios exigem enfrentamento, o que não é uma tarefa fácil, considerando a complexidade das relações humanas e dos processos de transformação.

Enquanto professores, somos desafiados diariamente no contexto educacional, as demandas são inúmeras. Necessitamos de recursos e estratégias coletivas para vencer os desafios e encontrar nas lutas respostas para as questões cotidianas.

4.1.3 Como a formação pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas

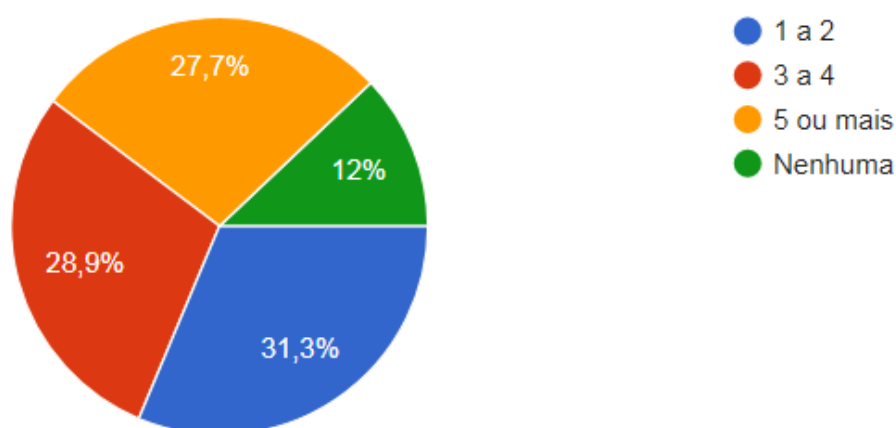
Na pesquisa, destacamos a importância de investir em formações continuadas para os professores da Educação Básica com o objetivo de promover uma educação inclusiva. No entanto, muitos(as) professores(as) ainda não têm formação continuada na área da educação inclusiva. A ausência de formação continuada e a falta de incentivo para buscar aprimoramento são questões problemáticas relacionadas à escassez de investimentos e condições adequadas para o desenvolvimento nessa área.

Enfatizamos que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, deixa explícita a garantia da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...]” (Brasil, 2008b, p. 14).

Segundo Rabelo (2012), muitos professores enfrentam insegurança em suas práticas, ao se depararem com alunos com deficiência, eles se depararam com a ausência de recursos necessários para garantir uma escolarização de qualidade para esses alunos, resultando em um descompasso significativo entre a realidade das escolas e as disposições legais.

Assim, o Gráfico 1 indica sinais de fragilidade nas formações que os docentes participaram ao longo da carreira profissional que abordam o tema da inclusão. Sendo assim, notamos que vinte e seis (31,2%) têm de 1 a 2 formações; vinte e quatro (28,9%) têm de 3 a 4 formações; vinte e três (27,7%) têm 5 ou mais formações; dez (12%) nenhuma formação com o tema inclusão.

Gráfico 1 – Formações continuadas para a inclusão



Fonte: organizado pela pesquisadora (2024).

Outro ponto relacionado pelos participantes no ano de 2023 é a importância de uma formação continuada para os professores no que se refere à educação inclusiva, tendo em vista o aumento de crianças com deficiências na educação infantil e a fragilidade e falta de formação para trabalhar de forma inclusiva.

Quadro 7 – Fragilidades no contexto estudado

Participantes	Aumento de estudantes com deficiência	Falta de preparo para trabalhar com a Inclusão
Professores(as) Regentes Professores(as) AEE Diretores(as) Pedagogos(as)	17	12

Fonte: a autora (2024).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Art.

18, § 4º, define, para os professores em exercício, que devem ser disponibilizadas oportunidades de formação continuada pelas autoridades da União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2001a).

Pontuamos que, no ano de 2024, no calendário escolar, está prevista a formação continuada de professores. Conforme a organização municipal, todos os professores participam da formação em seus respectivos horários de trabalho com o tema da formação em uma perspectiva inclusiva. Assim, a prefeitura, em parceria com a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), vem oportunizando momentos de formação, um investimento necessário e significativo para o avanço das práticas inclusivas nos espaços escolares no município de Porto União – SC.

Em síntese, os participantes elencaram, no ano de 2023, a necessidade de formação continuada referente à educação especial inclusiva; essa necessidade ocorre mediante o aumento de crianças com deficiência na educação infantil, bem como a falta de preparo para ensinar em uma perspectiva inclusiva.

Dessa maneira, Silva (2017, p. 72) pontua

As necessidades específicas de cada aluno inserido no contexto escolar público, quando desconsideradas, evidenciam a fragilidade da proposta pedagógica e curricular, refletindo incisivamente no espaço escolar. Muitas vezes, falta aos profissionais da educação formação específica para uma educação inclusiva. Esta requer compromisso político, mudanças de valores, outra forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Compreendemos que a formação continuada é necessária e, conforme Prieto (2006), o sistema de ensino deve estar comprometido com a qualidade da educação, assumir a responsabilidade pela formação continuada dos professores, assegurando que sejam aptos para elaborar e implementar novas propostas e práticas pedagógicas para responder às características de seus alunos(as).

Ao observarmos a relevância da formação continuada para a educação inclusiva, os participantes pontuam questões relacionadas às práticas que contemplem as diferenças em sala de aula, assim como o desenvolvimento global das crianças. Destacamos as contribuições de PD2 e P3.

A educação inclusiva vai além das questões de transtornos e deficiências, inclusão é mudança de olhar para a diversidade e somente a formação continuada dará conta de mudar o olhar docente para essa questão (PD2).

A formação continuada para a educação inclusiva, é uma das pautas mais relevantes para o ensino atualmente. Dada a urgência em se consolidar nas instituições práticas que contemplem a diversidade tão presente em nossas salas de aula (P3).

Nesse sentido, Zerbato (2018) sinaliza que as formações continuadas representam ser uma alternativa eficaz para reflexão e revisão das práticas pedagógicas que estão acontecendo no chão da sala de aula. Assim, a formação continuada, centrada na resolução de problemas, na análise e discussão dos casos, a partir de situações de ensino concretas e na colaboração para o desenvolvimento de propostas, tem o potencial de atender às necessidades mais imediatas enfrentadas no ambiente escolar.

4.1.4 Alternativas para práticas pedagógicas inclusivas como possibilidades

As práticas pedagógicas inclusivas é um tema em crescente relevância nas discussões pedagógicas e busca por melhorias no processo inclusivo.

No decorrer do questionário os(as) professores(as), pedagogos(as) e diretores(as) pontuaram melhorias relacionadas às práticas pedagógicas colaborativas para que a educação se desenvolva de forma inclusiva na instituição escolar.

Quadro 8 – Melhorias para prática pedagógica

Participantes	Planejamento	Tempo para realizar o planejamento	Formação
Professores(as) regentes Professores(as) AEE Diretores(as) Pedagogos(as)	25	16	25

Fonte: a autora (2024).

Conforme observação do quadro, os(as) professores(as) regentes, professores(as) AEE, diretores(as), pedagogos(as) evidenciam a importância de construir um planejamento de maneira conjunta, planejando juntamente. Evidenciamos, desse modo, a relevância do planejamento colaborativo.

Nesse sentido, Oliveira (2023) pontua que o trabalho colaborativo é construído mediante estratégias pedagógicas em que os professores especialistas na área de educação especial (ou que atuam no AEE) e os professores da sala comum planejam juntos procedimentos para atender à necessidade dos estudantes público da educação especial.

Pontuamos que a articulação entre esses profissionais é fundamental para que ocorra um planejamento estruturado, atendendo às necessidades reais da criança, propiciando ações inclusivas no contexto escolar.

Oliveira (2023, p. 117) destaca ainda que, “Além disso, todas as responsabilidades pelos estudantes devem ser compartilhadas entre esses profissionais, com diálogo constante e conhecimento de suas necessidades”.

Caminhando nesse sentido, os participantes D11 e PA8 compartilham uma necessidade existente:

Apoio de especialistas em diversas áreas, como psicólogos, neurologistas, apoiando o processo inclusivo, e o profissional do AEE estar mais a par da metodologia aplicada em sala de aula regular, para então estar alinhados e juntos obter um melhor resultado D11.

Considero importante o diálogo com os demais profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista e fisioterapeutas PA8.

Os apontamentos fazem menção a outros profissionais que não estão no espaço escolar, mas que podem contribuir significativamente no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Como evidencia Silva (2017), é necessário repensar o processo de ensino de crianças com necessidades educacionais especiais, observando suas potencialidades e, assim, estimular o desenvolvimento das funções prejudicadas, para substituí-las ou reestruturá-las. Desse modo, os profissionais de educação necessitam buscar respaldo em outros ramos da ciência, como: neurologia, psicologia, além da pedagogia, sendo essencial para compreender a plasticidade e dinâmica do sistema nervoso central do cérebro.

Desse modo, esses conhecimentos proporcionam uma visão integrada de como o cérebro se desenvolve e adapta-se às diversas experiências e estímulos ao longo da vida, permitindo uma abordagem mais completa e eficaz (Vygotski, 1998). Nesse sentido, o planejamento colaborativo construído e pensado das especificidades e no desenvolvimento cognitivo da criança.

A respeito do planejamento colaborativo, Oliveira (2023) afirma que

Nesse planejamento, pode ser necessário construir recursos diferentes, testá-los, entrar em contato com profissionais que não fazem parte da escola, dentre outros aspectos. Por isso, essa elaboração não deve acontecer somente dentro da escola, mas é fundamental que essa articulação entre sala comum e AEE seja a base de tudo (Oliveira, 2023, p. 116).

O trabalho colaborativo não é apenas a reunião de um grupo de pessoas diante de uma tarefa. Nesse trabalho é essencial que o desenvolvimento ou a implementação das práticas pedagógicas construídas sejam efetivadas, sendo necessária avaliação constante. É fundamental planejar como o trabalho colaborativo ocorrerá, principalmente com o apoio da gestão escolar (Oliveira, 2023).

No município de Porto União, muitos(as) professores(as) do AEE atuam em outros Núcleos de Educação Infantil, ou atendem as crianças com deficiências em período de contraturno, como previsto na Resolução 4, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Assim, a participante PA7 destaca que, no seu ponto de vista, “O AEE deveria ser dentro da instituição em que a criança estuda, eu atendo uma criança em outro espaço, o que dificulta as práticas coletivas com os professores do Núcleo”.

Fica evidente que a questão envolvendo o espaço fica fragilizada por não estar no mesmo local para realizar o planejamento com o professor da classe comum; nesse sentido, é necessário reorganizar o espaço escolar e os momentos de planejamento. Assim, Oliveira (2023, p. 116) ressalta que para funcionar um trabalho colaborativo “[...] é necessário planejar como o trabalho colaborativo ocorrerá, principalmente com o apoio da gestão escolar”, pontuando a organização para que aconteçam os encontros contínuos entre os professores de AEE e os professores do espaço comum.

Conforme apontado no quadro anterior, os participantes reforçam a necessidade de tempo para planejar coletivamente, e evidenciam a importância do HTPC e a organização de horas atividades. A participante D5 pontua: “Uma das melhorias necessárias para acontecer a prática colaborativa seria a Hora de Trabalho Pedagógico coletivo, para fortalecer a ideia de se trabalhar junto”. Nessa perspectiva, a participante P3 comenta que para ocorrer uma melhoria em relação às práticas inclusivas

É necessário que na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) previsto em calendário escolar, seja oportunizado e organizado para que os profissionais de ensino comum e do AEE, realizem diálogos e trocas sobre as práticas que podem favorecer o desenvolvimento de seus/suas alunos(as) (P3).

Como ressaltado anteriormente, o HTPC constava em calendário escolar no ano de 2023 e, no ano de 2024 não está previsto, por esse motivo que a participante

descreve como uma ação existente, pois o questionário foi aplicado no ano de 2023 e a pesquisa finalizada no ano de 2024.

Pesquisas indicam que, embora o HTPC seja considerado importante, ele não tem alcançado seus objetivos em razão das formas de organizações. Os momentos de formação dentro do HTPC não têm colaborado suficientemente para que os profissionais se sintam engajados e capacitados a interferirem na realidade educacional (Gama; Terrazzan, 2012).

Nesse sentido, pontuamos que o HTPC é de extrema importância para construir um espaço fundamental e criar momentos para a socialização, articulação de conhecimentos e práticas entre toda a equipe escolar, sendo um espaço necessário para a efetivação da formação centrada nas necessidades emergentes da escola, mas sempre orientada pela reflexão e, conseqüentemente, por um planejamento e construção respaldados em um trabalho colaborativo.

Outro aspecto pontuado pelos participantes é a formação com vistas para o planejamento e organização de metodologias que atendam as diferenças, pontuam especificamente as dificuldades em atuar com as crianças público da Educação Especial, bem como elaborar um planejamento que acolha as diferenças e atenda à todas as crianças sem exclusão. Em meio a essa temática, Silva (2017, p. 79) ressalta que “A ação pedagógica possibilita conduzir o aluno à independência, autonomia e melhora sua autoestima. Para tanto, o profissional necessita de formação adequada para realizar essa prática”.

É relevante pontuar que a Secretaria Municipal de Educação e a prefeitura municipal de Porto União, no ano de 2024, investiu em uma perceria com a Universidade Estadual do Paraná para a realização de formação continuada de professores.

[...] a formação de professores precisa partir das dificuldades vivenciadas por eles, ocupando e privilegiando os espaços constituídos nos calendários institucionais, com programas contínuos que, efetivamente, o trabalho realizado em sala de aula, possibilitando segurança ao atendimento das necessidades educacionais das crianças deficientes ou não. Essa formação, quando assegurada em políticas públicas locais, alcança a todos os profissionais da educação por meio de planos e propostas constituídos com envolvimento de todos (Silva, 2017, p. 80).

Vale pontuarmos que o tema desenvolvido na formação do município de Porto União é inclusão, o mesmo sugerido pelos(as) professores(as) e gestão escolar, a

formação continuada está prevista em calendário mensalmente para sua realização no ano de 2024.

Outro apontamento realizado pelos participantes da pesquisa está relacionado à fragilidade metodológica “como fazer” o processo inclusivo e a acessibilidade instrumental relacionada aos ajustes de materiais específicos para cada criança.

Sassaki (2009, p. 2) pontua que “[...] a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana”. O autor cita seis dimensões da acessibilidade, sendo: arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal. Nessa perspectiva, o espaço escolar necessita romper as barreiras, para proporcionar uma escolar verdadeiramente inclusiva. Aqui abordamos duas das seis dimensões da acessibilidade, sendo a metodológica e a instrumental

Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo [...] aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática, de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística) baseada em participação ativa [...]. **Acessibilidade instrumental:** sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais (Sassaki, 2005, p. 23).

Relacionando com a fragilidade metodológica, os participantes pontuam a necessidade de: “Uma equipe que caminhe com o mesmo objetivo para criar aulas inclusivas” (P10); “Trabalhar a inclusão na prática com os professores” (PD23); “Compartilhamento de ideias e recursos para atender todas crianças (PA5)”; “Compartilhamento de ideias e recursos” (P56); “Conhecimento adequado para atender o aluno, pensando no desempenho da aprendizagem, efetivando a inclusão” (D12).

Para isso, acreditamos que é necessário rever a metodologia como processo de sala de aula, planejando heterogeneamente, observando individualmente cada criança para construir estratégias que atenda a todos(as), criando parcerias para planejar colaborativamente com os profissionais do AEE e gestão escolar, criando uma rede de apoio e sustentação.

A Lei n. 13.146, de 2015, aprova a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que orienta sobre o direito das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). O documento normativo impacta na compreensão das mudanças

estruturais e de atitudes que necessitam ser transformadas para permitir que a sociedade seja mais inclusiva.

Pensando nas melhorias para a prática pedagógica, os participantes pontuam questões relacionadas à acessibilidade instrumental: “Suporte pedagógico de materiais para atender as dificuldades dos alunos com deficiência” (P23); “Suporte de pessoas qualificadas para auxiliar com materiais específicos” (D8); “Acessibilidade de materiais para atender as crianças com deficiência” (P17); “Mais jogos e brinquedos inclusivos, acesso para os alunos com deficiência” (P39); “Disponibilização de materiais especializados” (P60).

Aqui ressaltamos a acessibilidade instrumental, em que o professor da classe comum realiza parceria com o professor do AEE, para que o mesmo disponibilize ferramentas e utensílios adequados para a criança, rompendo barreiras e possibilitando a participação e desenvolvimento da criança.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica (Brasil, 2008b), em caráter de documento orientador, e define o AEE e a sua oferta na escola regular do ensino comum, “[...] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008b, p. 1).

Já a acessibilidade metodológica refere-se a garantir métodos, processos e práticas utilizados no espaço escolar, visando que sejam acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas.

5 RECURSO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A PERSPECTIVA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO

Conforme a problematização, a proposta de formação com o grupo colaborativo teve como objetivo geral promover a formação continuada dos professores da rede pública municipal de ensino, especificamente no Núcleo de Educação Infantil em que a pesquisadora atua, para desenvolvimento de práticas mais inclusivas, tendo como foco o planejamento colaborativo.

Como objetivos específicos, o estudo consistiu em: a) Compreender os marcos legais que institucionalizaram a educação especial e inclusiva no Brasil; b) Conhecer e perceber a relevância do planejamento colaborativo para práticas mais assertivas e inclusivas; c) Compreender como acontece a promoção da inclusão no ambiente escolar que potencializa as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos(as); d) Aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem no planejamento colaborativo e individual visando ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas significativas para atender às especificidades educacionais das crianças.

Para tanto, o percurso formador compreendeu três encontros formativos, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 9 – Encontros formativos

Encontros Formativos (Grupo colaborativo)	Estratégias para formação
1º Encontro	Apresentação da proposta formativa e confirmação das perspectivas; Breve trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil; Apresentação do Trabalho colaborativo; Apresentação de estratégias metodológicas para o processo inclusivo. (Suporte de multicamadas e DUA) Roda de diálogos para traçar o percurso escolhido e estratégias pedagógicas que serão usadas no planejamento colaborativo no Núcleo de Educação Infantil.
2º Encontro	Reflexões sobre o planejamento e processo inclusivo desenvolvido no Núcleo de Educação Infantil; Apresentação dos Princípios do Desenho Universal Para a Aprendizagem; Reconstrução do planejamento colaborativo, embasado nos princípios do DUA.
3º Encontro	Análise das estratégias aplicadas no planejamento colaborativo, reorganização das práticas e construção do planejamento individual por turma perante as intervenções inclusivas baseadas no DUA.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Nesse sentido, a formação continuada proporcionou momentos e possibilidades para a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as

experiências práticas do dia a dia do professor e de novas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

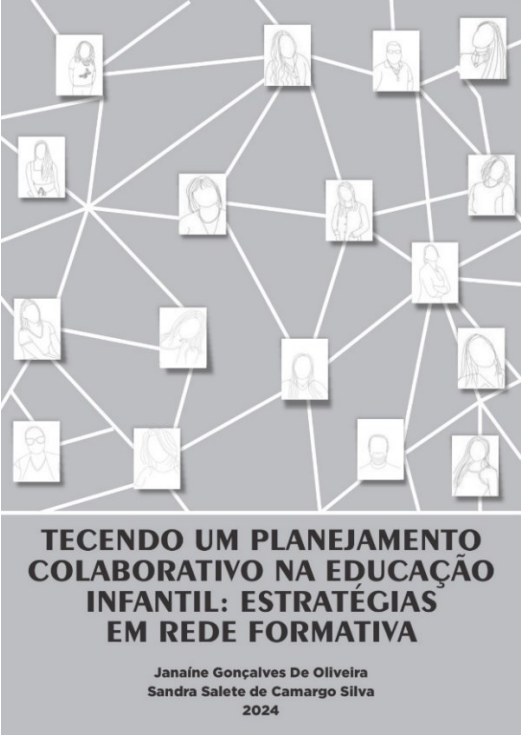
Por se tratar de um estudo que buscou compreender como a formação continuada de professores pode contribuir para o planejamento colaborativo com estratégias inclusivas na educação infantil, a escuta atenta foi um exercício essencial para acolher as narrativas dos professores que ressoavam as dinâmicas e dificuldades enfrentadas por eles em sala de aula, assim, foi possível construir novos saberes e experiências pedagógicas, visando a melhoria no processo inclusivo. Desse modo, “[...] um processo de planejamento exige, quando se pretende o bem de todos, que a participação aconteça em cada momento da ação” (Gandin, 1997, p. 100).

Nesse sentido, o recurso educacional materializado por *e-book* foi construído de forma colaborativa, intitulado: *Tecendo um Planejamento Colaborativo na Educação Infantil: estratégias em rede formativa*, o qual visa contribuir com as futuras formações continuadas na Educação Infantil com orientações, reflexões e ações práticas aos professores frente ao planejamento colaborativo, implementando o Desenho Universal para Aprendizagem como uma prática inclusiva na Educação Infantil.

O *e-book* está dividido em três capítulos, sendo o primeiro com os apontamentos que apresentam um breve contexto histórico e os documentos normativos e orientadores. No segundo capítulo a explanação do Trabalho colaborativo/planejamento colaborativo, aliado às metodologias da Proposta Curricular de Porto União, bem como a organização do espaço escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. O terceiro capítulo aponta ações reais e efetivas, oportunizando a elaboração de metodologias inovadoras. Nessa abordagem, na formação com o grupo colaborativo, os participantes optaram em implementar o Desenho Universal para Aprendizagem no planejamento para atender à heterogenidade no ambiente escolar, assegurando um ensino dialógico e inclusivo. Por fim, disponibilizamos o planejamento colaborativo, sendo o planejamento construído com todos(as) os(as) professores(as) e o individual dos professores por turma respaldados pelo planejamento colaborativo.

Para findar, o *e-book* será disponibilizado virtualmente nas plataformas digitais, auxiliando, assim, os(as) professores(as) sobre a possibilidade de formação conforme sua disponibilidade e tempo, criando um material significativo que auxilie em práticas pedagógicas colaborativas nos Núcleos de Educação Infantil.

Figura 1 – Capa do e-book



Fonte: a autora.

Figura 2 – Sumário do e-book

SUMÁRIO

COMO EXPLORAR ESSE E-BOOK.....05

APRESENTAÇÃO.....06

I-BREVES APONTAMENTOS CONCERNENTES AOS DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADORES.....07

II- PLANEJAMENTO COLABORATIVO E REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....10

III- PLANEJAMENTO INCLUSIVO: IMPLEMENTAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COM FOCO NO PLANEJAMENTO COLABORATIVO.....16

REFERÊNCIAS.....21

“A educação como direito fundamental rompe as barreiras de atos e narrativas; se efetiva por sujeitos(as) no coletivo dos processos, das práticas e das atitudes reais e concretas de inclusão” (Silva, 2024, não publicado).



Fonte: a autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações apontando que o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) oportunizou aprofundamento na pesquisa relacionada ao processo inclusivo, com reflexões e transformações no espaço escolar vivenciadas na prática em sala de aula como professora da Educação Básica.

Com efeito, destacamos o objetivo da pesquisa, que foi delinear a importância do planejamento colaborativo para práticas pedagógicas inclusivas em uma proposta formativa para a Educação Infantil na rede municipal de Porto União – SC.

Estruturamos nossa pesquisa pela seguinte problemática central: Como a formação continuada de professores(as), na perspectiva de inclusão, pode contribuir para o planejamento colaborativo na Educação Infantil?

A formação continuada oferece aos(as) professores(as) conhecimentos e habilidades específicas para lidar com as diferenças existentes, quando ocorre a formação, estes conseguem visualizar ações e necessidades, buscando na prática desenvolver parcerias para o desenvolvimento de um planejamento colaborativo, considerando as necessidades de todas as crianças.

Como parte integrante do Mestrado Profissional, apresentamos como recurso educacional, construído coletivamente mediante a proposta formativa com o grupo colaborativo, um *e-book* em formato de livro digital, que poderá direcionar os(as) professores(as) da educação infantil para uma formação inclusiva.

Evidenciamos que o aprimoramento do trabalho colaborativo desenvolvido pelos(as) participantes durante a pesquisa e a formação no grupo colaborativo representou uma condição importante para que a construção do recurso educacional fosse efetivada. Compreendemos que o desenvolvimento da estratégia formativa refletiu em mudanças significativas no planejamento colaborativo no espaço em questão, bem como no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas respaldadas no Desenho Universal Para Aprendizagem.

Percebemos que, ao longo do processo formativo, a construção coletiva foi se fortalecendo para a formação de um planejamento colaborativo, buscando atender a todos(as) no espaço escolar.

Constatamos que os(as) professores(as) que participaram da formação com o grupo colaborativo construíram e aplicaram os princípios do Desenho Universal Para Aprendizagem na prática pedagógica, elaboraram de forma colaborativa o

planejamento e as atividades adequadas ao atendimento das necessidades de seus alunos(as), utilizaram recursos diversos que favoreceram a aprendizagem das crianças.

Ressaltamos, assim, que a formação de professores, subsidiada pelas abordagens e construção coletiva, permitiu a autorreflexão perante ações colaborativas para um ensino inclusivo, tendo em vista a efetivação de um planejamento colaborativo que atende e promove o acesso à acessibilidade à escola, ao currículo e à aprendizagem.

A Educação Infantil é uma fase crucial para o crescimento e a aquisição de habilidades em várias áreas do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a inclusão de alunos com deficiência nessa fase educativa é crucial para o processo de aprendizagem. Para que isso seja efetivo, é necessário realizar um planejamento colaborativo que vise realizar os ajustes metodológicos e instrumentais no contexto educacional, assim como já apontado ao longo da pesquisa, a fim de atender adequadamente às necessidades específicas das crianças, valorizando as potencialidades e oportunizando o desenvolvimento adequado.

A formação continuada na perspectiva de inclusão fortalece as habilidades dos professores para desenvolver o planejamento, implementando práticas pedagógicas colaborativas e eficazes na Educação Infantil, garantindo que todas as crianças recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento pleno, sem excluir ou segregar, pensando em um planejamento que atende todas as especificidades existentes em sala de aula. Em síntese, os relatos evidenciados na pesquisa demonstram que é essencial a formação continuada e deve partir do pressuposto de ouvir as necessidades dos professores e contextualizar a formação conforme as demandas.

Ser professor(a) da educação infantil é, portanto, ter sempre uma atitude investigativa da própria prática, é estar em movimento contínuo para a formação adequada e específica, conforme a realidade existente, tendo o compromisso e a consciência das ações e intencionalidades pedagógicas para a construção de metodologias pautadas no planejamento colaborativo, visando à formação integral da criança. Evidenciamos a aproximação dos(as) professores(as) da classe regular do ensino comum e a professora do AEE, a busca por estratégias e aprimoramento constante a ambos os profissionais, os quais percebem a necessidade do planejamento colaborativo para organização das metodologias e vivências para a organização dos

instrumentos, pensando no desenvolvimento das crianças público do AEE.

Evidenciamos a relevância da gestão escolar na organização coletiva no espaço escolar, a qual disponibiliza e ajusta os horários para encontros entre os professores de AEE e professores do ensino regular da classe comum.

Portanto, concluímos que o planejamento colaborativo possibilita compartilhar fragilidades, avanços, preocupações, dilemas, teorias e práticas, pensando colaborativamente para a efetivação e ajustes necessários, compreender que todos os alunos são sujeitos de direitos, independentemente das suas necessidades, e que a escola deve proporcionar condições de ensino e aprendizagem para todas as crianças.

As experiências vivenciadas com os participantes do grupo colaborativo refletem que a construção cotidiana da educação inclusiva jamais terá fórmulas prontas, mas que por intermédio da reflexão constante, por parte de todos(as) que atuam na Educação Infantil, e a construção pensando em um trabalho colaborativo com práticas pedagógicas inclusivas facilitam o avanço para uma educação para todos(as). Tal reflexão constitui-se um desafio constante que se impõe aos profissionais da Educação Infantil, em prol de uma formação de professores condizentes com as demandas educacionais dos estudantes e com a busca pela garantia de educação pública de qualidade e inclusiva.

A caminhada ainda é longa e necessária, mas o caminho está mais acessível, pontuamos que planejar de forma colaborativa ainda é um desafio, sendo essencial ocorrer mais formações contínuas envolvendo o assunto. A busca pela formação é valiosa, pois o foco do conhecimento está em favorecer o desenvolvimento amplo, bem como mudanças no desenvolvimento das práticas, buscando romper as barreiras de acessibilidades existentes.

Para futuros estudos, é fundamental investigar como a mediação dos gestores(as) pode fortalecer o trabalho colaborativo na Educação Infantil, considerando as realidades e desafios enfrentados que emergem das demandas dos(as) professores(as). A continuidade da pesquisa nesse campo permitirá identificar novas abordagens, ferramentas e metodologias que possam enriquecer a formação dos gestores como mediadores no espaço escolar e promover uma cultura educacional colaborativa e transformadora aliando as vivências na Educação Infantil para práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.

Acredita-se que a mediação eficaz dos gestores tem o potencial de proporcionar um trabalho colaborativo no ambiente em que a troca de experiências, a

construção coletiva de soluções e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas sejam incentivados de forma contínua. Ao atuar como mediadores desse processo, os gestores podem ajudar a fortalecer a autonomia dos professores, promovendo um espaço de escuta ativa, reflexão e aprendizagem conjunta. Além de melhorar a qualidade do ensino, também podem contribuir para o bem-estar e o crescimento profissional dos educadores. A formação desses profissionais inclui uma visão ampliada de sua atuação, como agentes de mediação e facilitadores de um ambiente colaborativo e de aprendizagem contínua.

Portanto, os futuros estudos necessitam investigar como as relações pautadas no trabalho colaborativo podem se aprimorar para que a Educação Infantil se torne cada vez mais inclusiva e democrática, adequando-se às novas demandas sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DE DEFICIENTES AUDITIVOS E DA FALA. **APADAF**. Porto União, 2023. Disponível em: <https://www.apadaf.com.br/>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: Contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 68, p. 272-287, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i68.8646499. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646499>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. p. 18. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001a.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Decreto n. 11.370, de 21 de agosto de 2023. Revoga o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 ago. 2023. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1999-2002/D3298.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 8 out. 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. **Decreto 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaae3ba92f11ecfb4938b9c7ce217. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **LDBEN n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 16 maio 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a aprendizagem ao longo da vida e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 mar. 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm?_=undefined. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069/90**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**.

Campinas: Papirus, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/742/showToc>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>. Acesso em: 22 ago. 2024.

FERREIRA, S. M. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços**: O velho travestido de novo? 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTES, R. de S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Pesquisa Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 126-140, jul./dez. 2012. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/68/58>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1997.

GIL, A. C. **Como Elaborar um projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

IBGE. Cidades. **Porto União**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/porto-uniao/panorama>. Acesso em: 12 maio 2022.

JUNGES, K. dos S. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. *In*: SILVA, E. P.; SILVA, S. S. de C. **Metodologia da pesquisa científica em educação**: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Íthala, 2016.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. E-Pub.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, L. A. G. **Trajetória da legislação na educação especial e inclusiva brasileira até o decreto nº 10.502/2020**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2063/1/ARTIGO%20-%20LUANNA%20-%20RIIF.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 3, p. 387-400, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educação e Pedagogia**, v. 22, p. 93-109, 2010a. Disponível

em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010b.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Marília: UNESP – Marília, 2001. Mimeo.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p.

MINAYO, M. C. de S. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e na educação básica. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 31-47.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação Especial**: Formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2023.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista saúde pública**, São Paulo, 1995.

PORTO UNIÃO. **Decreto n. 567, de 15 de outubro de 2018**. Homologa o Documento Referência para construção dos Regimentos Escolares das Unidades Educacionais que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino de Porto União – SC. Porto União. Disponível em: <https://www.portouniao.sc.gov.br/legislacao/norma-391647/> Acesso em: 10 ago. 2024.

PORTO UNIÃO. **Decreto n. 947, de 16 de maio de 2016**. Homologa a Resolução n. 003, de 28 de abril de 2016, do Conselho Municipal de Educação – CME. Porto União, 2016.

PORTO UNIÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC**. Porto União: Secretaria Municipal de Educação (SME), 2022.

PORTO UNIÃO. **Histórico**. Porto União: Secretaria Municipal de Educação de Porto União, 2024. Disponível em: <http://www.smepu.com.br/p/historico.html>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PORTO UNIÃO. **Lei n. 4.323, de 12 de maio de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. Porto União. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/porto-uniao/lei-ordinaria/2015/433/4323/lei-ordinaria-n-4323-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 7 set. 2023.

PORTO UNIÃO. **Lei n. 4.437/2016**. Cria um Centro de Apoio de Atendimentos Especializados da Educação Inclusiva de Porto União – SC a pessoas com necessidades especiais. Porto União. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-porto-uniao-sc>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PORTO UNIÃO. **Lei Orgânica do município de Porto União, SC, de 15 de janeiro de 2001**. Porto União. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-porto-uniao-sc>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PORTO UNIÃO. **Lei Orgânica do município de Porto União, SC, 2020**. Porto União, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-porto-uniao-sc>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, H. F.; VITALIANO, C. R. Planejamento docente na perspectiva inclusiva: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL (SEDU), 17., 2017. Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017. p. 768-783. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2017/sumario-anais-2017.php>. Acesso em: 20 maio 2024.

PRIETO, R. G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. *In*: ROCHA, R.; BAUMEL, C.; SEMEGHINI, I. (org.). **Integrar/incluir: desafios para uma escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 129-148.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. São Carlos: UFSCar, 2012.

RAUSCH, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-123, 2001.

RÉVILLION, A. S. P. A Utilização de Pesquisas Exploratórias na Área de Marketing. **RIMAR – Revista Interdisciplinar de Marketing**, v. 2, n. 2, p. 21-37, jul./dez. 2003.

ROLDÃO, M. C. Trabalho colaborativo de professores. Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noensis**, Portugal, n. 71, out/dez. 2007.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and practice**, Wakefield MA: CAST, 2014.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1593-resolucao-2006-112-cee-sc>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Lei n. 4.394/69, de 20 de novembro de 1969. Regulamenta o sistema estadual de educação. **Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina]**, Florianópolis, p. 1, de 5 dez. 1969. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1969/4394_1969_Lei.html. Acesso em: 11 jul. 2024.

SANTA CATARINA. **Política de educação inclusiva**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/politica%20de%20educacao%20especial%20do%20estado%20de%20santa%20catarina%20em%20pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/politica%20de%20educacao%20especial%20do%20estado%20de%20santa%20catarina%20em%20pdf%20(1).pdf). Acesso em: 29 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p. ISBN 978-85-66172-36-2.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 27 jun. 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, da Seesp/MEC, ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/35852350-Sassaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/35852350-Sassaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21%20(1).pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez,

2002.

SILVA, S. S. de C. Educação na infância: tempo edificado no direito social. *In*: PELOSO, F. C.; SILVA, S. S. de C. **Infância e Inclusão Social**: cenas da experiência humana. Curitiba: Íthala, 2014.

SILVA, S. S. de C. **Inclusão, Educação Infantil e a Formação Docente**: percursos sinuosos. Curitiba: Íthala, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

UNESCO. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 ago. 2024.

VIANA, J. M. Educação e cidadania começam na infância. *In*: SOUSA, R. C. de; BORGES, M. F. S. T. (org.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 56.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 241-394.

VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. v. 1.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/6074627>.

Acesso em: 10 ago. 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, n. 22, v. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 15 maio 2024.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA INTITULADA “FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PLANEJAMENTO
COLABORATIVO”**

O presente questionário visa coletar dados para a pesquisa de Mestrado Profissional (PROFEI), Educação Especial Inclusiva da UNESPAR. Tendo o projeto de pesquisa como objetivo geral discutir o planejamento colaborativo na formação continuada dos profissionais de Educação Infantil para práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de Porto União – Santa Catarina.

A sua colaboração e sinceridade são de grande importância. Nas questões descritivas, toda a sua vivência profissional será pertinente e significativa. Informamos que os seus dados e as informações geradas serão utilizados, exclusivamente, para a elaboração da pesquisa sem identificar o nome dos participantes, não gerando danos ou qualquer tipo de prejuízos aos envolvidos. Desde já agradecemos a sua participação.

Mestranda: Janaíne Gonçalves de Oliveira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva

Informações pessoais

Nome: _____

Email: _____

Idade:

- ☐ 18 a 24 anos ☐ 25 a 30 anos ☐ 30 a 37 anos ☐ 38 a 44 anos
☐ acima de 45 anos.

Tempo de atuação como professor (a) na Educação Básica:

- ☐ 1 a 3 anos ☐ 4 a 7anos. ☐ 8 a 10 ☐ 11 anos ou mais

Nível de formação concluída:

- ☐ Graduação
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Outra graduação que não seja o curso de Pedagogia.

Qual é a sua atuação hoje no Núcleo de Educação Infantil?

- ☐ Docente regente da sala de aula comum
☐ Docente do Atendimento Educacional Especializado
☐ Diretor (a)
☐ Pedagogo (a)

Assinale o número de formação continuada que já realizou com o tema inclusão

- ☐ 1 a 2
☐ 3 a 4

☐ 5 ou mais

Qual é a sua situação trabalhista no Núcleo de Educação Infantil em que atua ?

- ☐ Efetivo
☐ Admissão em Caráter Temporário (ACT)

Qual o principal instrumento que você utiliza para a elaboração do planejamento? (Pode incluir mais de uma resposta)

- ☐ Livro Didático
☐ Revistas
☐ Internet
☐ Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
☐ Currículo Base do Território Catarinense
☐ Diretrizes Curriculares da Educação Infantil

Ao participar de propostas de formação continuadas, você tem preferência por qual modalidade?

- ☐ Presencial ☐ Semipresencial ☐ A distância ☐ Remoto ☐ Híbrido

Que assuntos você considera mais relevantes para serem abordados em futuras formações?

- ☐ Planejamento ☐ Avaliação ☐ Metodologias de ensino ☐ Inclusão
☐ Tecnologias na educação ☐ Outros. Quais?

Questões descritivas.

1. A partir de sua experiência como professor (a) da Educação Infantil, o que é o planejamento colaborativo?
2. Como você analisa o uso do planejamento colaborativo para a sua atuação profissional e para a efetivação da aprendizagem para todos os estudantes?
3. Quais as dificuldades encontradas para a efetivação do planejamento colaborativo entre os profissionais? Descreva.
4. Qual a relevância de uma formação continuada para os professores no que se refere a educação inclusiva? Discorra sobre o assunto.
5. Que melhorias relacionadas as práticas pedagógicas você considera necessárias para que a educação se desenvolva de forma inclusiva na instituição escolar em que atua?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de professores: planejamento colaborativo uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil

Pesquisador: SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69089423.4.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.047.265

Apresentação do Projeto:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_Formação de professores: planejamento colaborativo uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil, de 20/04/2023):

RESUMO:

A proposta tem como finalidade delinear sobre a importância do ensino para a diversidade, com uma proposta de planejamento colaborativo, para que todos estudantes tenham a oportunidade e aprendam de forma real e efetiva, em que os docentes atendam todas as especificidades em sala de aula do ensino comum, garantindo o pleno desenvolvimento das habilidades psicossociais e funcionais para a vida da criança. Como questão problematizadora da pesquisa, buscamos compreender como a formação continuada de professores numa perspectiva de inclusão pode contribuir para o planejamento colaborativo na Educação Infantil. Tal investigação apresenta relevância e originalidade no contexto educacional por evidenciar a necessidade de uma proposta que apresente resultados positivos dentro do contexto escolar e a revisões de práticas que visem o êxito no processo inclusivo. A pesquisa tem abordagem qualitativa, bibliográfica com coleta de dados aplicada na Educação através de

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.265

questionário na plataforma Google forms. Os participantes do estudo serão os professores do ensino comum e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), diretores e pedagogos que atuam na Educação Infantil da cidade de Porto União -SC. Sendo uma pesquisa exploratória e pesquisa-ação. O referencial teórico está consolidado através dos estudos de Zerbato (2018), Kassar (2004), Nóvoa (1999), Freire (2000), Mazzota (2011), Bueno (1996), Camargo-Silva (2017), Vilaronga; Mendes (2014) entre outros que contemplam esta linha. Ao que concerne o produto educacional, a Proposta Formativa Docente através do E-book auto formativo com subsídios teóricos e metodológicos para o planejamento colaborativo na Educação Infantil. Optou-se por uma coleta de dados através de questionário com questões abertas e fechadas, seguida por análises e interpretações dos dados coletados. Bem como o levantamento bibliográfico da temática. Por fim através da pesquisa oportunizar a todos os profissionais um E-book auto formativo, disponibilizando conhecimentos práticos referente ao planejamento colaborativo que auxilie os docentes no aprimoramento das práticas pedagógicas no âmbito escolar, visto que as dúvidas em torno da inclusão é como ensinar e propor atividades que os educandos com deficiências realmente aprendam e que não estejam apenas integrados ou segregados no espaço escolar, visando assim práticas bem sucedidas que atendam a todos em suas especificidades.

HIPÓTESE:

A pesquisa visa discutir o planejamento colaborativo na formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil para práticas pedagógicas colaborativas na perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino de Porto União – Santa Catarina. Destacando a relevância do planejamento colaborativo em uma perspectiva inclusiva. Possibilitando a qualidade educativa para o processo de ensino e aprendizagem. Proporcionando uma formação docente através do E-book auto formativo, neste aspecto organizar o planejamento colaborativo com abordagens curriculares que proporcionem uma educação mais inclusiva.

METODOLOGIA:

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20		CEP: 87.703-000
Bairro: Jardim Morumbi	Município: PARANAVAI	
UF: PR	Telefone: (44)99973-4064	Fax: (44)3141-4319
		E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.265

A aplicabilidade deste estudo acontecerá na rede municipal de ensino no Município de Porto União - Santa Catarina, especificamente com os

docentes que atuam com Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado.

O referido projeto contará com a participação da equipe pedagógica, professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE

que atuam com os educandos em suas especificidades.

Como metodologia utiliza-se da abordagem de pesquisa qualitativa, bibliográfica com coleta de dados aplicada na Educação através de questionário

para diagnóstico inicial da realidade pesquisada. Sendo uma pesquisa exploratória e pesquisa-ação.

Será realizado um rigoroso levantamento de referências bibliográficas em autores que discutem educação inclusiva e o planejamento colaborativo

na formação dos profissionais da Educação Infantil. Em seguida a etapa de coleta direta de dados documentais no estabelecimento de ensino do município de Porto União – Santa Catarina, como a Proposta Curricular do município. A pesquisa propõem a aplicação de questionários semi-estruturado utilizando a plataforma Google Forms.

O link do formulário será encaminhado para o e-mail dos participantes, e no mesmo, acompanhará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –

TCLE, para o devido consentimento dos mesmos. As questões serão em torno do processo inclusivo, a fim de compreender o que os professores

conhecem sobre o planejamento colaborativo e a inclusão. Observando os anseios e necessidades emergentes relacionadas às práticas de ensino

inclusivo no âmbito da Educação Infantil.

O questionário contemplará perguntas de múltipla escolha questões abertas e fechadas.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.

A aplicabilidade deste estudo acontecerá na rede municipal de ensino no Município de Porto União - Santa Catarina, especificamente com os

docentes que atuam com Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado.

O referido projeto contará com a participação da equipe pedagógica, professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.265

Discutir o planejamento colaborativo na formação continuada dos profissionais de educação infantil para práticas pedagógicas inclusiva na rede municipal de Porto União – Santa Catarina

Objetivo Secundário:

- Contextualizar a trajetória a escolarização da pessoa com deficiência no Brasil no estado de Santa Catarina e no município de Porto União –SC;
- Conceituar o planejamento colaborativo na Educação Infantil com uma perspectiva inclusiva na formação continuada;
- Identificar alguns marcos históricos legais da Educação infantil no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Porto União –SC a partir da década de 1990;
- Identificar o entendimento acerca do planejamento na Educação Infantil, bem como as condições para sua elaboração e a possibilidades alternativas inclusivas.
- Apresentar o planejamento colaborativo como alternativa inclusiva na Educação Infantil.
- Elaborar uma proposta autoformativa para os profissionais da Educação Infantil, através do E-book para a elaboração do planejamento colaborativo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando o instrumento a ser utilizado na coleta de dados, acredita-se que os riscos relacionados ao questionário por meio de formulário on-line podem estar vinculados a algum tipo de incômodo, receio e/ou constrangimento dependendo do teor das questões. Para evitar esse sentimento, será explicado que o questionário tem o objetivo de analisar o contexto na sua totalidade e não de emitir qualquer forma de julgamento em relação à pessoa que está colaborando/respondendo a pesquisa. Também pode ocorrer alguma dificuldade de a pessoa utilizar o instrumento de coleta de dados on-line. Para evitar esse transtorno, será utilizada uma plataforma acessível para que todos os participantes consigam preencher o formulário com facilidade. Ainda, pode surgir certa dificuldade na compreensão das questões por parte do participante. Neste caso, será utilizada uma linguagem bem acessível para propiciar o fácil entendimento e garantir que as questões sejam respondidas.

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.265

No que diz respeito as questões a serem respondidas em torno do processo inclusivo (a fim de compreender o que os professores conhecem sobre o planejamento colaborativo e a inclusão), estas podem despertar o sentimento de medo e/ou vergonha no momento de responder o questionário, para minizar tais riscos, será garantido previamente a não identificação dos respondentes durante toda a produção da pesquisa, e o que mais tiver ao alcance da pesquisadora em relação ao sigilo da mesma. Destaca-se que diante dos percalços que podem surgir no decorrer da aplicação do instrumento de coleta de dados, que será ajustado com os envolvidos que aceitarem participar da pesquisa, expondo previamente como a pesquisadora pretende fazer a análise de todo o processo, que será sigiloso e restrito para fins de pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa que busco desenvolver irá contribuir diretamente, no que se refere a, produção educacional em formato de Ebook auto formativo, que será disponibilizado virtualmente nas plataformas digitais, assim auxiliando os docentes na possibilidade de formação conforme sua disponibilidade e tempo, criando um material significativo que auxilie os docentes em suas práticas pedagógicas colaborativas, em função da educação pública, democrática, plural, inclusiva e de qualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico, prospectivo. Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de Mestre.
Patrocinador: do pesquisador País de Origem: Brasil Países
Número de participantes incluídos no Brasil: 150
Armazenamento de dados: 5 anos após o início da pesquisa.
Previsão de início da curso de mestrado abril de 2023 finalização do curso outubro/2024.
Coleta de dados 15/06 2023 até 31/08/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20		
Bairro: Jardim Morumbi		CEP: 87.703-000
UF: PR	Município: PARANAVAI	
Telefone: (44)99973-4064	Fax: (44)3141-4319	E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.265

Recomendações:

Apresentar no relatório final o endereço correto do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foi identificado qualquer óbice ético no protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2126908.pdf	20/04/2023 17:20:42		Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoJanaine.pdf	20/04/2023 17:20:25	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Outros	Termodecienciadoresponsavelpelocampodeestudo_JANAINE.pdf	20/04/2023 15:54:41	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Outros	Termocompromissoutilizacaodados_JANAINE.pdf	20/04/2023 15:54:26	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JANAINE.pdf	20/04/2023 15:54:09	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Outros	Questionario_JANAINE.pdf	20/04/2023 15:53:46	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataforma_JANAINE.pdf	20/04/2023 15:53:26	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.265

PARANAVAI, 09 de Maio de 2023

Assinado por:
Willian Augusto de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20
Bairro: Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)99973-4064 **Fax:** (44)3141-4319 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Às respectivas escolas:

- Núcleo de Educação Infantil Albertina Brauchner;
- Núcleo de Educação Infantil Arco-Íris;
- Núcleo de Educação Infantil Balão Mágico;
- Núcleo de Educação Infantil Berçário Maria Luiza Waldruff;
- Núcleo de Educação Infantil Castelo Encantado;
- Núcleo de Educação Infantil Comecinho da Vida;
- Núcleo de Educação Infantil Criança Feliz;
- Núcleo de Educação Infantil Favo de Mel;
- Núcleo de Educação Infantil Irmã Ana Lazzarini;
- Núcleo de Educação Infantil Lina Sander;
- Núcleo de Educação Infantil Moranguinho;
- Núcleo de Educação Infantil Pingo de Gente;
- Núcleo de Educação Infantil Sonho de Criança;
- Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria.

Título do projeto: Formação de professores: planejamento colaborativo uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil

Local de pesquisa: Núcleo de Educação Infantil Albertina Brauchner; Núcleo de Educação Infantil Arco-Íris; Núcleo de Educação Infantil Balão Mágico; Núcleo de Educação Infantil Berçário Maria Luiza Waldruff; Núcleo de Educação Infantil Castelo Encantado; Núcleo de Educação Infantil Comecinho da Vida; Núcleo de Educação Infantil Criança Feliz; Núcleo de Educação Infantil Favo de Mel; Núcleo de Educação Infantil Irmã Ana Lazzarini; Núcleo de Educação Infantil Lina Sander; Núcleo de Educação Infantil Moranguinho; Núcleo de Educação Infantil Pingo de Gente; Núcleo de Educação Infantil Sonho de Criança; Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria.

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Sandra Salette de Camargo Silva

Nome do pesquisador (Acadêmica): Janaína Gonçalves de Oliveira



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Responsável pelo local de realização da pesquisa (conforme as escolas acima, seus diretores respectivamente): Franciele Galvão; Patrícia de Fátima Reisdorfer Alves; Fernanda Padilha Vaz Alves de Lima; Kelly Cristina Soares da Silva do Amaral; Yara Pinto Ferreira Kurutz; Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak; Ana Rosa Maria de Agostinho; Dionéia Aparecida Cordeiro Pinto Schier; Liliane de Fátima Camargo; Josiane Grossl Froelich; Dione dos Santos Reisdorfer; Josiane Cristina Jung; Lidiane Regina Schreiner; Alex Borges de Souza.

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título “Formação de professores: planejamento colaborativo uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil”, e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto a equipe pedagógica, professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado- AEE que atuam com os educandos em suas especificidades, nos Núcleos de Educação Infantil - NEIs, que aceitem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS n.º 466/2012; e/ou CNS/MS n.º 510/2016 e suas complementares. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

União da Vitória, 13 de ABRIL de 2023.

Sandra Salete de Camargo Silva





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ALBERTINA BRAUCHNER

BAIRRO JARDIM OLIVEIRA

89400-000 - PORTO UNIÃO - SC

(42) 3522-0696

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ARCO-IRIS
 Patrícia de Fátima Reisdorfer Alves –
 CNPJ 10.911.111-0001-98
 Jardim Bela Vista - Porto União - SC
 Diretora (Carimbo)

Coordenadora Municipal
 Núcleo de Educ. Inf. BALÃO MÁGICO

Fernanda Padilha Vaz Alves de Lima –
 Diretora (Carimbo)

Berçário Luíza Maria Waldruff

Bairro Santa Rosa - Porto União

Kelly Cristina Soares da Silva do Amaral –
 Diretora (Carimbo)

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Castelo Encantado
 Yara Pinto Ferreira Kurutz – Diretora
 São Bernardo do Campo - Porto União - SC
 (42) 3522-8642 (Carimbo)

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak –
 Diretora (Carimbo)

N.E.I. COMECINHO DA VIDA
 Rua Nilo Peçanha, 1113
 Porto União - SC
 CNPJ 04.088.547/0001-41

Ana Rosa Maria de Agostinho –
 Diretora (Carimbo)

Núcleo de Educação Infantil Criança Feliz
 Rua Sophia Hadad Domingues, nº 371
 Bairro Santa Rosa - Porto União - SC

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavai-PR || CEP: 87.701-020
 E-mail: cep@unespar.edu.br || Telefone: (44) 3482-3212

NEI Favo de Mel
 Dioneia Aparecida Cordeiro Pinheiro –
 Rua: Jaqueline Ramos, 139
 Bairro: São Francisco
 Porto União - SC
 Diretora (Carimbo)

Liliane de Fátima Camargo
 Gestora escolar
 NEI Favo de Mel
 Liliane de Fátima Camargo – Diretora
 (Carimbo)

Josiane Grossi Froelich – Diretora
Núcleo de Educação Infantil
Lina Sander
 Rua Getúlio Vargas, nº280
 Santa Cruz do Timbó
 Porto União - SC

Dione dos Santos Reisdorfer –
 Diretora (Carimbo)

Dione Reisdorfer
 Diretora
 NEI Moranguinho

Josiane Cristina Jung – Diretora (Carimbo)
Joseane Cristina Jung
 Diretora
 NEI Pingo de Gente
 PORTARIA Nº 1.516 de 20/12/2022

Lidiane Regina Schreiner – Diretora
 Núcleo de Educação Infantil
Sonho de Criança
 neilsonhosecristianca@gmail.com
 42 35220015
 Rua Adão Mibach, s/nº
 Vila Santa Inês - Porto União - SC

Núcleo de Educação Infantil
TREM DA ALEGRIA
 Vice King
 49400-000 - Porto União - SC