

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE – PROFEI

JENNIFER TÂMARA LINHAGUE

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM APLICADO ÀS
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DE UM PROJETO
COLETIVO PARA A DIVERSIDADE DE PRÉ-ESCOLARES

FLORIANÓPOLIS

2024

JENNIFER TÂMARA LINHAGUE

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM APLICADO AS
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DE UM PROJETO
COLETIVO PARA A DIVERSIDADE DE PRÉ-ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede (Profei), do Centro de Educação a Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva. Orientadora: Geisa Letícia Kempfer Bock.

FLORIANÓPOLIS

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Linhague, Jennifer Tâmara
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM
APLICADO AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: :
Desafios de um projeto coletivo para a diversidade de
pré-escolares / Jennifer Tâmara Linhague. -- 2024.
118 p.

Orientadora: Geisa Leticia Kempfer Bock
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2024.

1. Desenho Universal para a Aprendizagem. 2. Educação
Infantil. 3. Inclusão. 4. Pesquisa-formação. I. Bock, Geisa
Leticia Kempfer . II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de
Pós-Graduação em Rede. III. Título.

JENNIFER TÂMARA LINHAGUE

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM APLICADO ÀS
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DE UM PROJETO
COLETIVO PARA A DIVERSIDADE DE PRÉ-ESCOLARES.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede (Profei), do Centro de Educação a Distância (Cead), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva. Orientadora: Geisa Letícia Kempfer Böck

BANCA EXAMINADORA

Dra. Geisa Letícia kempfer Bock
Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC

Membros:

Dra. Rose Clér Estivaleta Beche
Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC

Dra. Francini Scheid Martins
Faculdade Municipal da Palhoça - FMP

Florianópolis , 21 de outubro de 2024.

Dedico esse trabalho aos encontros que construíram. As amigas de estudo, as parceiras de trabalho, as crianças que me fazem professora, a minha família e o meu Gaelzih. O mundo é seu filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram de alguma maneira durante esse percurso, minha família, minhas parceiras de trabalho, minhas crianças.

A todos os professores que me constituíram e conceberam professora. Agradeço ao Dyego, meu maior incentivador sempre.

Deixo um agradecimento às minhas três companheiras de mestrado, que me mostraram novamente que o processo é sempre mais valioso que o resultado, que no final educação é, e sempre vai ser, sobre trocar experiências e criar memórias. De vocês eu carregarei para sempre o jeito passional e intenso de viver todos os momentos, mesmo Raca que você não reconheça isso como qualidade, por isso eu te agradeço. Com o jeito organizado e sistemático de planejar cada instante, eu aprendi que cores, planners, fotos perfeitas e sorrisos fazem bem para segurar qualquer ansiedade, eu te agradeço por isso Raquel. Por fim, eu aprendi sobre o poder da tecnologia em aproximar as pessoas, eu nunca me senti tão próxima de alguém que vi poucas vezes Kelly, a sua espontaneidade e sinceridade, me ensinaram sobre o valor e a fortaleza de ser quem é, além obviamente sobre erros de português inaceitáveis! Com você eu aprendi sobre liberdade e fé, e eu sou grata pela benção de encontrar vocês no caminho.

Deixo um agradecimento especial à minha orientadora, saiba que mais que um apoio acadêmico, você é uma grande incentivadora de pessoas. Para ser uma boa professora, primeiro você precisa ser um bom ser humano, e você é um dos mais incríveis que eu já conheci...você Geisa me ensinou muito sobre ser!

Durante a minha vida, eu aprendi a ser sincera e gentil comigo e eu agradeço por estar cercada de pessoas onde eu sempre pude ser eu mesma e acreditar no impossível. Tico Santa Cruz canta sobre a importância de simplesmente andar e ouvir o que dirá o coração, e como na canção eu sempre fui um “cara de sorte”... e também, tudo que eu conquistei foi com o suor do meu trabalho, eu nunca desisti, não me curvei, não me entreguei, não me deixei levar e a corrente que prende pelos pés, eu arrebentei com os dentes...não deixei que alguém conquistasse o impossível por mim..., afinal o que é o impossível se não um grande sonho? Obrigada a todas e todos que creem, amam e apostam no impossível vocês marcaram e fizeram diferença na minha história.

"Se você olhar o mundo da maneira que ele é, você não vai encontrar soluções. Se você olhar o mundo da maneira que ele poderia ser, você encontrará as respostas." (Albert Einstein)

RESUMO

A pesquisa aborda as premissas de uma Educação Inclusiva na Educação Infantil, baseando-se na BNCC (2017) e nas orientações do Desenho Universal para a Aprendizagem, atrelados ao trabalho colaborativo na elaboração dos planejamentos das brincadeiras propostas nas salas de referência da pré-escola, com possibilidades pedagógicas para promover a participação de todas as crianças. O estudo foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Professor Antônio Joaquim de Souza, em São José-SC, considerando os docentes da pré-escola, em uma experiência com a utilização do grupo de estudos como espaço de capacitação, através da ação do “LEdl vai à escola”, como contextualização teórica para a pesquisa-formação. Esta teve por objetivo identificar como as brincadeiras realizadas no contexto da Unidade Infantil poderiam ser qualificadas a partir das orientações do Desenho Universal para Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, através da pesquisa-formação, com coleta e análise de dados qualitativos para identificar desafios e repensar as práticas pedagógicas a partir do contexto vivenciado. Como resultados, pode-se constatar que o trabalho colaborativo surgiu como uma alternativa para diversificar os planejamentos pedagógicos e suprir a ausência de atendimento educacional especializado; já o número elevado de crianças por sala foi mencionado como o principal obstáculo para garantir uma experiência educacional equitativa. As participantes apontaram que, ao diversificar os métodos e recursos pedagógicos, aumentam-se as oportunidades de participação, o que impacta positivamente a qualidade das experiências das crianças. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi considerado uma possibilidade promissora para atingir esse objetivo, reforçando a necessidade de pensar em uma Educação Inclusiva que respeite e valorize a diversidade, promovendo a inclusão efetiva de todas as crianças na Unidade Infantil. Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando as individualidades e necessidades específicas.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Trabalho Colaborativo; Pesquisa-Formação; Educação Infantil; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The research addresses the premises of Inclusive Education in Early Childhood Education, based on the BNCC (2017) and the guidelines of Universal Design for Learning (UDL), linked to collaborative work in designing the play activities proposed in preschool classrooms. It explores pedagogical possibilities to promote the participation of all children. The study was conducted at the Early Childhood Education Center Professor Antônio Joaquim de Souza, in São José-SC, focusing on preschool teachers through the use of a study group as a training space, under the initiative "LEdI Goes to School," providing theoretical contextualization for research-based training. The study aimed to identify how the play activities carried out in the context of the childcare center could be enhanced based on the guidelines of Universal Design for Learning and Collaborative Planning. The methodology used was action research through research-based training, with qualitative data collection and analysis to identify challenges and rethink pedagogical practices based on lived experiences. As results, it was found that collaborative work emerged as an alternative to diversify pedagogical planning and compensate for the absence of specialized educational support. Meanwhile, the high number of children per classroom was identified as the main obstacle to ensuring an equitable educational experience. The participants pointed out that diversifying methods and pedagogical resources increases participation opportunities, which positively impacts the quality of children's experiences. In this context, Universal Design for Learning (UDL) was considered a promising approach to achieve this goal, emphasizing the need to think about Inclusive Education that respects and values diversity, promoting the effective inclusion of all children in Early Childhood Education. Thus, the development of inclusive pedagogical practices is essential to ensure that all children have access to quality education, respecting their individuality and specific needs.

Keywords: Universal Design for Learning; Collaborative Work; Research-Training; Early Childhood Education; Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Planejamentos de Brincadeiras na Sala de Referência	66
Quadro 2: Desafios para Garantir a Participação Integral de Todas as Crianças nas Atividades Planejadas	69
Quadro 3: Inclusão e Participação de Todas as Crianças no Direito ao Brincar na Sala de Referência	71
Quadro 4: Propostas para Ampliar a Participação e o Engajamento nas Brincadeiras na Sala de Referência	74
Quadro 5: Barreiras no Brincar e Soluções Potenciais com os Princípios do Design Universal para Aprendizagem	77
Quadro 6: Efeitos dos Planejamentos Colaborativos Baseados no DUA sobre o Acesso das Crianças ao Brincar	81
Quadro 7: Impacto da Pesquisa-Formação no Aperfeiçoamento do Planejamento Inclusivo	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Campos de Experiências da BNCC	35
Tabela 2: Princípios e Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIC	Associação Catarinense para a Integração do Cego
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CBEIEFC	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LEDI	Laboratório de Educação Inclusiva
NED	
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEPRMSJ	Proposta e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José
PMSJ	Prefeitura Municipal de São José
PNEEPEI	Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USJ	Centro Universitário Municipal de São José

APRESENTAÇÃO

Dei início à minha vida acadêmica com 17 anos no Curso de Direito. Como uma boa adolescente, eu sonhava em confrontar as injustiças e fazer deste mundo um lugar melhor. Eu gostava dessa direção que a vida me levava; na minha cabeça, eu era uma adulta, que já tinha visto bastante da vida. Com o passar do tempo e um pouquinho mais de maturidade, eu pude perceber que, ali dentro daquele contexto, eu não “combatia injustiças”. Por vezes, era preparada para ser um instrumento de propagação delas e comecei a me questionar se era isso mesmo que eu queria ser quando crescer.

Então veio a primeira escolha optativa de cadeira, e eu fui fazer LIBRAS. Lá encontrei pessoas que não só viviam as diferenças, mas que faziam a diferença na vida dos outros, e eu, agora com 19 anos, vinda de uma família de professoras, pensei: por que não? Resolvi recomeçar. Fiz vestibular novamente, agora para pedagogia. Não posso dizer que fui totalmente apoiada, porque a docência se construiu socialmente como uma categoria de quem não tem outra opção, e eu? Eu podia ser “Dra.” e estava abrindo mão disso pra cuidar e limpar “guri pequeno”, ainda por cima com deficiência. Talvez essa tenha sido a primeira escolha adulta que realmente fiz na vida: fui estudar pedagogia na USJ. Lá eu me encontrei! Me encontrei dentro do conceito que “a educação não muda o mundo, mas muda pessoas, e pessoas mudam o mundo!”. E eu estava mudada, abraçando uma causa em que eu acreditava de verdade.

Estudei sobre pessoas e tudo que fazia delas seres únicos. No TCC, pesquisei sobre o então Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, que, na época, englobava o autismo. Estudei uma criança cursando a quinta série, que foi alfabetizada e escrevia em caixa alta, porém estava em risco de reprovação por descumprir um dos critérios do PCN, que era a apropriação da escrita de forma cursiva. Ali percebi que as pessoas tendem a ver apenas o que falta, não a celebrar as conquistas e evoluções. Então, em 2012, me formei ao som de “Lua de Cristal”, cercada de amigos que compartilhavam experiências de vida, escolhas e mudanças. Estava cheia de amizades profundas, e lá eu cresci, como cresci, estudando sobre história, filosofia, psicologia e, acima de tudo, sobre a diversidade que existe no

mundo. Fiz voluntariado na ACIC, na FCEE, na Orionópolis de São José, conhecendo histórias, participando do mundo em que acreditava.

Depois de me formar, fui trabalhar como assistente de coordenação em uma rede de ensino privada. Foi um lugar muito legal, onde aprendi muito! Porém, aprendi também sobre como a educação pode ser comércio, e entendam, eu não estou criticando isso. Eu entendia a complexidade da realidade, e Vygotsky estava muito presente quando dizia que o ambiente social interfere na criação e posicionamento dos indivíduos. O contexto era outro, um que eu não conhecia, mas que foi importante para o meu crescimento profissional. Então, prestei meu primeiro concurso público para professora da Educação Infantil de São José. Passei. Escolhi uma lotação perto da minha casa. Sim! Eu me casei na mesma época com meu namorado de escola, com quem eu estava há 7 anos. Hoje, ao parar para pensar, percebo que a educação sempre se faz nas relações, e, assim como as amizades daquele tempo, nosso amor também perdurava.

No dia 09/02/13, eu me casei. No dia 12/02/13, eu virei professora! Era a minha nova vida, e eu estava feliz! Meu primeiro ano foi no CEI Professor Antônio Joaquim de Souza, uma creche que foi inaugurada junto com a minha vida como professora. Foi desafiador. Eu, que sempre contemplava e adorava a diversidade, fui colocada diante dela com uma sala de 27 crianças de 5 anos e 5 crianças com deficiência, sendo uma com paralisia cerebral, uma com implante coclear, que estava no processo de aquisição da fala e três autistas. Ali eu entendi que a diversidade era linda, mas que, por mais que eu tivesse boa vontade, eu não tinha preparo nem didático, nem emocional para aquela realidade. Então, eu precisava voltar e estudar. Eu precisava estudar mais; precisava conhecer mais desse mundo. Comecei minhas especializações: fiz Cultura Surda no IFSC, Docência para a Diversidade na Educação Infantil na USJ, Inclusão na Primeira Infância na UNIASSELV; depois, fiz cursos de formação continuada na FCEE e os cursos oferecidos pela PMSJ. E assim a vida continuava, os anos iam passando, e eu realmente me sentia mais preparada para a realidade social e a pluralidade que estavam nas minhas salas. Os desafios estavam presentes sempre, e eu estava lá, não preparada necessariamente, mas disposta a correr atrás para dar meu melhor sempre.

Em 2016, fiquei grávida. Foi uma gravidez planejada, desejada e esperada. Em maio de 2017, eu conheci meu Gael e um amor que eu jamais pensei ser possível sentir. Gael nasceu na semana do Dia das Mães, meu presentinho antecipado.

Gael foi crescendo e descobrindo o mundo. Minha vida se tornou outra; se tornou a tarefa de apresentar o mundo para essa nova vida, que descobria os alimentos, aprendia a andar, a falar, dançar... Com 1 ano e 6 meses, fui alertada pela creche de que havia algo diferente no tempo de Gael. Os amigos começavam a brincar em pares, e ele permanecia sozinho; os amigos já tinham um vasto vocabulário, e Gael se comunicava, mas de forma restrita, de um jeito que muitas vezes só nós, da família, compreendíamos. Então, fomos pela primeira vez ao neurologista, que indicou as terapias fonoaudiológicas e psicológicas. Cada profissional que atendia meu gurizinho dizia: Não sei, tem um atraso no desenvolvimentomas não podemos bater o martelo pra nada.”

No meio disso tudo, veio a pandemia. Tempos difíceis: o isolamento, as terapias pararam, e, como família, nossa conexão era tão perfeita que parecia que as coisas iam bem, que tínhamos superado as dificuldades. Gael se comunicava melhor, passou pelo desfralde, já sabia cores, formas, letras, números, palavras em inglês, fazia pequenas contas. Porém, quando voltamos à creche em 2021, percebemos que esses quase dois anos não tinham sido tão evolutivos assim, pois, de volta ao convívio social entre crianças, os desafios continuavam os mesmos. Então, voltamos à neurologista e retomamos todos os planos terapêuticos. Em 2022, não existia mais dúvida: Gael estava dentro do espectro autista.

Por mais que tenhamos vivido um longo processo de diagnóstico, que nos preparássemos para essa possibilidade, quando se trata do nosso filho, a gente quer o “mais padrão” possível. Eu me senti uma hipócrita. A confirmação veio como uma bigorna na cabeça, trazendo junto os medos, as inseguranças e um instinto de proteção quase que incontrolável. Eu caí. Eu chorei vendo-o dormir. Tinha medo do mundo; tinha medo do futuro. Eu só queria voltar para os tempos da pandemia, quando éramos somente nossa família feliz, em casa, longe de tudo. Eu questionava o universo, eu questionava Deus, eu questionava os médicos.

De repente, eu me vi ouvindo Legião Urbana dizendo que, “até bem pouco tempo atrás, poderíamos mudar o mundo...quem foi que roubou nossa coragem? Tudo é dor. E toda dor, vem do desejo de não sentirmos dor...” E, enquanto olhava aquele sorriso singelo e amável de um ser a quem eu não só dei a vida, mas a quem dediquei minha vida inteira, eu me conectei com a Jenni de 17 anos, que antes queria um mundo justo e igualitário para todos e agora precisava desse mundo para seu filho, para o meu filho.

Não seria aquele papel, nem o mundo, nem ninguém, que ia definir meu filho. E eu voltei, amigos. Nem que fosse nós três contra o mundo, mas meu Gaelzinh ia ter a oportunidade de ser quem ele era, sem ser julgado por suas mãozinhas balançantes, suas corridinhas animadas, seus gritinhos ou seu superpoder de aprender teorias. Eu não ia aceitar que o mundo o visse pelo que lhe faltava, nem que eu tivesse que ensinar a todos a enxergar as suas inúmeras potencialidades. Eu queria que ele fosse livre para ser ele, sem rótulos, sem expectativas. Desejava que o mundo o visse pelos meus olhos.

Foi então que levei esses novos olhos para minha sala de aula e percebi que as especificidades estavam presentes em todas as crianças dali, e que, na realidade, não tinha nada a ver com aquele papel. Meus olhos estavam conectados com o diferente, e todos ali dentro eram diferentes. Diferentes em como sentem, em como demonstram seu amor e suas frustrações, e diferentes no jeito que aprendem. Quando levei isso a sério, eu percebi que meus maiores desafios sequer estavam ligados aos diagnósticos, mas sim ao jeito como eu tentava padronizar até mesmo as diferenças. Então, entendi que precisava estudar mais, conhecer mais e me atualizar sobre o mundo.

Fui procurar novamente formação e, em uma formação continuada da PMSJ sobre os estudos da deficiência, eu conheci uma professora, que me apresentou o DUA. Ela era incrível; chegava a ser hipnotizador o jeito que ela falava, dizendo que todo ser é único e que só precisávamos entender o jeito como cada um aprende. Ela trouxe em palavras e teorias aquilo em que eu acreditava, com um entusiasmo avassalador, quase me convidando para entrar de volta naquela luta, porque era possível, sim. Se não mudar o mundo, mudar a minha realidade, o meu CEI, a

minha sala ou uma criança por vez, mas era possível! Então comecei a ler mais sobre o assunto.

Foi quando, um dia, em uma live, a formadora fez uma dinâmica. A atividade era escrever um sonho individual que não envolvesse marido, filho ou amigos. Eu me dei conta de que eu não existia mais... Eu não tinha sonhos individuais. Fiquei bastante reflexiva quanto a isso. Na sequência, naquela formação sobre as deficiências, foram divulgadas vagas remanescentes para o mestrado do PROFEI, e eu pensei: por que não? Afinal, já dizia a rainha, “tudo que tiver que ser, será!”. Comecei a pensar que seria incrível me tornar mestre, quem sabe até doutora de “guri pequeno”. E aí o universo conspirou a favor, e as coisas aconteceram. Eu me senti de novo, agora com 34 anos, como a Jenni de 19 anos, que encontrou pessoas dispostas a mudar o mundo, a dividir suas vidas, a se posicionar.

Hoje, olhando para trás, é impossível não ver as conexões. Eu sempre quis um mundo melhor e mais justo para todos, onde cada um pudesse ser do jeito que o fizesse mais feliz e pleno. Fiz escolhas que pareciam incoerentes, até mesmo imaturas ou utópicas, mas todas elas me preparavam para essa parte da minha vida. Não é à toa que, a cada 6 anos, o nascimento do meu filhão cai no Dia das Mães, porque nesta vida vim para ser mãe do Gael e mostrar a todos que as nossas diferenças são o que nos transformam em seres únicos e incríveis. Para mostrar a ele, às crianças e às famílias que passam por mim como professora o mundo que nossos filhos merecem viver, sendo exatamente quem são.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
1.2 OBJETIVO GERAL.....	22
1.3 OBJETIVO ESPECÍFICO.....	23
1.4 JUSTIFICATIVA.....	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
2.2 A MULTIPLICIDADES DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO.....	27
2.3 SÃO JOSÉ E SUA BASE NORTEADORA DOCUMENTAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
2.4 O BRINCAR COMO UM EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
2.5 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O QUE ELA DESENVOLVE.....	38
2.6 BRINQUEDO X BRINCADEIRA.....	40
2.7 O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
2.8 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ALIADA NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A DIVERSIDADE DE CRIANÇAS.....	43
2.9 O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	47
3 METODOLOGIA.....	50
3.1 DELINEAMENTO GERAL.....	50
3.2 DO CAMPO DE PESQUISA.....	51
3.3 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	52
3.4 PESQUISA-FORMAÇÃO.....	52
3.4.1 Delineamento da pesquisa:.....	54
3.5 COLETA DE DADOS.....	57
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	57
4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	60
4.1 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA.....	61
5 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS.....	62
5.1 PLANEJAMENTOS PARA BRINCADEIRAS NA SALA DE REFERÊNCIA.....	66
5.2 DESAFIOS PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES PLANEJADAS.....	69
5.3 ACESSO E PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NO DIREITO AO BRINCAR NA SALA DE REFERÊNCIA.....	71
5.4 SUGESTÕES PARA AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO NAS BRINCADEIRAS NA SALA DE REFERÊNCIA.....	74
5.5 BARREIRAS RELACIONADAS AO BRINCAR E POSSÍVEIS SOLUÇÕES PAUTADAS OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM....	77
5.6 O PLANEJAMENTOS COLABORATIVOS PAUTADOS NO DUA NO ACESSO DAS CRIANÇAS AO BRINCAR.....	80
5.7 IMPACTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO NA QUALIFICAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	83

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	94
APÊNDICE B - REGISTROS DA PESQUISA-FORMAÇÃO: GRUPO DE ESTUDOS.....	96
ANEXO A - ACEITE CEP.....	103
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	111
ANEXO C - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS E GRAVAÇÕES.....	117
ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

As premissas de uma educação inclusiva na Educação Infantil, para além do acolhimento de crianças do público da Educação Especial, devem estar atentas a todas as crianças, com ou sem diagnósticos de deficiência, abarcando as diferenças que se apresentam nos contextos educacionais. O interesse, com este estudo, é, a partir do produto educacional que resultará da pesquisa, disponibilizar um e-book com diretrizes que possibilitem condições e estratégias de ensino que assegurem a participação de todas as crianças.

A BNCC (2017), recente diretriz da Educação Infantil, elenca como Direitos de Aprendizagem de toda e qualquer criança: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Com base nesse pressuposto, o fazer pedagógico na Educação Infantil deve se apoiar na importância da valorização da diversidade, reconhecendo cada criança em sua singularidade. Ela propõe que os docentes da infância desenvolvam suas práticas pedagógicas e utilizem recursos didáticos capazes de atender às diferentes especificidades, promovendo a igualdade de oportunidades, nas quais cada indivíduo possa despertar seu potencial máximo, contribuindo para a equidade na formação de sujeitos em sua plenitude. Conforme nos reforça a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca 1994, p. 11/12)

É importante destacar que o modelo educacional vigente na Educação Infantil se estabelece com base em um sistema educacional inclusivo. Esse modelo se constituiu a partir de um contexto histórico-social e aparenta se desenvolver de

forma lenta. Nesse cenário, algumas ações foram realizadas, mas poderiam ser mais satisfatórias se, juntamente com essas iniciativas, fossem promovidas as mudanças sociais e comportamentais necessárias para a ampliação das práticas pedagógicas inclusivas e o aperfeiçoamento efetivo do processo de ensino-aprendizagem. Reforçamos essa análise com base no Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas, publicado pelo Ministério da Educação, em que:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Podemos destacar algumas transformações ao longo da história da Educação Especial e a construção de leis que estão presentes nos seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) e Convenção de Guatemala (GUATEMALA, 1999), que deram suporte para a inclusão, com o objetivo de propiciar condições para o processo de ensino-aprendizagem e modificar o ambiente escolar. Assim, conforme a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 05).

Partindo dessa conjuntura de igualdade de oportunidades, ainda é grande a discrepância de acesso às propostas oferecidas no Ensino Infantil. Muitas crianças permanecem sendo excluídas desse movimento, permanecendo em desvantagem

ao partilhar das ações educativas. Compreende-se como necessária a eliminação dessas barreiras presentes no espaço escolar, as quais devem ser contempladas nas ações pedagógicas alternativas que possibilitem atingir a equidade de possibilidades de participação e aprendizado.

Essa pesquisa será desenvolvida no Centro de Educação Infantil Professor Antônio Joaquim de Souza, uma creche da rede pública do município de São José-SC, tendo como público-alvo os docentes da fase da Pré-Escola da instituição e aborda a temática do Desenho Universal para Aprendizagem atrelada às brincadeiras e à Base Curricular Nacional para Educação Infantil. Ainda, busca-se um trabalho colaborativo como uma perspectiva que possa romper com as barreiras presentes nas brincadeiras para oportunizar a participação de todas as crianças. Considerando que a Educação Infantil é uma importante etapa da Educação Básica no que se refere ao desenvolvimento de toda e qualquer criança, o professor e sua percepção de educação tornam-se um elemento primordial para conduzir a experiência de cada uma, assim como para o acolhimento, naturalização, conscientização e inclusão dos diferentes modos de ser criança, com respeito à diversidade cognitiva, funcional, neurológica, física, afetiva, entre outras características apresentadas pelas crianças pequenas, que a tornam únicas nas suas primeiras experiências sociais vivenciadas no Centro de Educação Infantil. Para tanto, pretende-se compreender de que maneira as brincadeiras podem ser qualificadas a partir das orientações do Desenho Universal para Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo.

O percurso metodológico escolhido para a pesquisa foi a pesquisa-formação. A partir de uma ação de extensão intitulada “LEdI vai à Escola”, promovida pelo Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), serão aprofundadas as discussões e elaboradas propostas de forma colaborativa pela equipe educacional durante a formação que ocorrerá por meio de grupo de estudos da Instituição.

Como produto educacional resultante desta pesquisa, foi elaborado um e-book (livro eletrônico), no formato de um guia orientador e de relatos para a utilização dos professores das salas de referência da Educação Infantil, contendo a

experiência vivenciada do uso do DUA, tendo como base e recurso de construção a experiência de um projeto colaborativo proposto na mesma.

Para atender aos objetivos da pesquisa, o estudo está assim organizado: o capítulo dois apresenta a fundamentação teórica versando sobre: A criança e a infância na Educação Infantil, as multiplicidades da infância na educação de São José e sua base norteadora documental para a Educação Infantil, o brincar como um eixo estruturante do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, a importância da brincadeira na Educação Infantil e o que ela desenvolve, brinquedo x brincadeira, o fazer pedagógico na Educação Infantil, o Desenho Universal para a Aprendizagem como aliada nas práticas inclusivas para a diversidade de crianças e o ensino colaborativo como estratégia para a educação para todos, seguindo pela metodologia, delineamento geral da pesquisa, caracterização dos participantes, caracterização da pesquisa-formação, delineamento da pesquisa, coleta de dados, procedimento de coleta e análise de dados, princípios éticos da pesquisa, riscos e benefícios da pesquisa, análise e discussões dos resultados e considerações finais.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Com o crescente número de bebês e crianças com deficiência chegando às salas de Educação Infantil, torna-se imprescindível refletir e aprofundar sobre: como as brincadeiras promovidas na Unidade de Educação Infantil podem ser adequadas para contemplar a participação e o engajamento de um maior número de crianças? O trabalho colaborativo e o planejamento com base no DUA se configuram como estratégias adequadas para ampliar a cultura inclusiva no espaço educativo?

1.2 OBJETIVO GERAL

Identificar como as brincadeiras realizadas no contexto da unidade escolar podem ser qualificadas a partir das orientações do Desenho Universal para Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo.

1.3 OBJETIVO ESPECÍFICO

- a) Identificar quais são as principais barreiras presentes nos espaços da unidade de ensino;
- b) Estabelecer uma prática de planejamento colaborativo, pautada nos princípios do DUA, para possibilitar que um maior número de crianças tenha acesso ao brincar;
- c) Avaliar o efeito do planejamento colaborativo a partir das devolutivas dos demais professores da unidade de ensino;
- d) Elaborar um Guia Prático Pedagógico com conceitos sobre o DUA, análises, experiências e percepções vivenciadas na pesquisa.

1.4 JUSTIFICATIVA

Tendo por base a teoria de Vygotsky (1991), quando diz “o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato”, aprendi na prática a importância das brincadeiras e do brincar na construção desses indivíduos. Enfim, as crianças estavam ali na creche, na vida real. Então, foi necessário recorrer a concepções que embasassem a prática docente e, ao mesmo tempo, pudessem transformar as ações pedagógicas em experiências bem-sucedidas, tanto para a vida pessoal e profissional quanto para as crianças atendidas na instituição de ensino na qual atuo. Minha ambição sempre foi contribuir para o aprendizado significativo e o crescimento pautado na cidadania, respeitando o que tem de mais característico na Educação Infantil, que é aprender e se desenvolver através do lúdico, priorizando o brincar, observando e valorizando as experiências e conceitos que ali se apresentam, entendendo que crianças pequenas também são produtoras de conhecimento.

Apesar de a educação ser um direito para todos, assegurados por uma gama de documentos, norteados e estruturados por uma Base Comum Curricular atualizada no ano de 2017, a creche ainda precisa ampliar e melhorar sua estrutura pedagógica para propiciar uma inclusão efetiva e igualitária, embasada sempre no

eixo estrutural desse documento, que se fundamenta nas interações e brincadeiras. Durante esse tempo de trabalho na Rede Pública de Ensino de São José, muitos foram os momentos gratificantes e muitos os de frustração, mas nunca houve dúvida de que o caminho da Educação Inclusiva é o melhor caminho para chegar à igualdade de oportunidade de acesso ao conhecimento. Em vista dessas experiências e da busca por novos métodos e processos que proporcionassem um alicerce para o desenvolvimento da ação pedagógica e a evolução didática para as crianças pequenas, o Desenho Universal para a Aprendizagem vem como opção de estratégia para promover uma Educação Inclusiva, conforme Bock e Gesser (2022) discorrem:

Esse conceito, derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeito em seu modo de apropriar-se do conhecimento. Ofertando diferentes caminhos para o aprendizado e valorizando os potenciais dos estudantes, o DUA reconhece seu protagonismo na aprendizagem escolar e promove a justiça social nesse contexto. (BOCK e GESSER, 2022, p. 06)

Com a volta ao atendimento presencial, após a pandemia, cada criança trouxe uma necessidade muito específica, seja no desenvolvimento de habilidades sociais, no desenvolvimento da coordenação motora, da consciência corporal, no amadurecimento emocional ou na aquisição da fala. E essas especificidades só são atendidas se contempladas nos projetos e planejamentos, e depois em ações pedagógicas nas salas de referência. Bock 2018 acrescenta:

O DUA tem se revelado como um grande aliado do modelo social da deficiência, ao compreender que a experiência da deficiência não se limita a um corpo com lesão, mas tem relação direta com os contextos que podem ser mais ou menos acolhedores das diferentes características das pessoas (BOCK et al., 2018)

Essa pesquisa contribuirá para irradiar concepções sobre o tema, descrever avanços e desafios a partir das práticas pedagógicas nas salas de referência de

Educação Infantil, delineando mudanças e formas de conhecer o contexto já estabelecido para determinar as possíveis transformações a serem alcançadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão discutidos os conceitos e as teorias que sustentam esta pesquisa, com o objetivo de fornecer um suporte teórico consistente. A seleção dos autores e estudos apresentados busca aprofundar a compreensão do tema e justificar as abordagens adotadas ao longo do trabalho. Dessa forma, pretende-se estabelecer uma conexão clara entre o referencial teórico e os objetivos propostos.

2.1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é uma etapa muito importante da vida do ser humano, e é preciso permitir o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e do reconhecimento enquanto sujeito de direitos, fazendo com que ela possa se conhecer dessa forma. Garantindo esses direitos em nosso cotidiano, estaremos promovendo uma educação de qualidade e proporcionando que esses indivíduos evoluam a partir de suas próprias vivências e experiências – isso deve ser feito junto com políticas públicas que assegurem e implementem os mesmos na sociedade.

O conceito de infância é mutável, acompanha a história, as leis, os acontecimentos, as maneiras de viver e assim por diante. A Constituição Federal (1988) trata a infância como uma categoria social, dimensionando-a no âmbito da cidadania. Com respaldo no Currículo Base do Território Catarinense, a infância é compreendida como categoria social e histórica, que deve ser respeitada e valorizada – inclusive, todas as formas de viver a infância, ou “as infâncias”. Reconhecer a criança como sujeito histórico, de direitos, reprodutor e produtor de cultura, concebendo-a como um ser pensante, cidadã do presente – sem mais a ideia de que “a criança será”, pois ela já é. Reconhecendo isso, é possível garantir maior protagonismo desses sujeitos, para que possam se expressar, socializar, brincar e se comunicar através de suas múltiplas linguagens.

Observando as concepções de criança e infância, vale salientar a diferença entre aluno e criança na Educação Infantil, sujeitos principais dessa modalidade de ensino, e a importância de tirá-las dessa categoria de “aluno”. Sacristán (2005) nos mostra o que implica essa diferenciação quando aponta que:

[...] em torno da categoria aluno, formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e “obriga” os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira. (SACRISTÁN, 2005, p. 14).

O mesmo autor, em sua obra, nos aponta a respeito da categoria infância, alinhando-se ao que pensamos sobre ela em nossa rede de ensino:

[...] estes (os menores) são pessoas que vivem suas vidas em condições reais. Como essas circunstâncias são variáveis e desiguais segundo a geografia em que se está, a cultura, a classe social, a etnia, o sexo ou qualquer outra circunstância de caráter pessoal ou social, os sujeitos vivem sua infância ou sua pouca idade de formas bem diferentes. A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais (SACRISTÁN, 2005, p. 22)

Como apontado por Sacristán, não há uma única maneira de vivenciar a infância e, na Educação Infantil, percebe-se no coletivo de crianças essa multiplicidade, mas esse assunto será tratado na seção a seguir.

2.2 A MULTIPLICIDADES DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Pautado em princípios éticos, políticos e estéticos, de modo a assegurar a observância do direito de cada criança de realizar seus projetos de inserção na vida social, considerando a busca por identidade própria, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como as necessidades educacionais especiais. O processo de ensino e aprendizagem deve ter como base a constituição e ampliação de vivências, aprimorando, assim, o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social e política e o acesso pleno aos seus direitos.

Pensar na inclusão considerando a amplitude da diversidade humana e social na Educação Infantil é a base para a formação de cidadãos críticos. Segundo Mader (1997):

A Educação não é algo pré-definido e sim um processo de construção que leva em consideração as necessidades e objetivos do grupo, isto é, da comunidade dos valores sociais mais amplos. Para formar um cidadão capaz de atuar na sociedade contemporânea, esta instituição busca ser democrática e transformadora, possibilitando aos indivíduos que se tornem membros ativos na comunidade (Mader 1997, pg.47).

Reconhecer as crianças como sujeitos eficientes, capazes, produtivos e aptos a aprender, levando em consideração suas peculiaridades e necessidades individuais, demonstrando respeito à diversidade e à miscigenação do espaço educacional, possibilitando, assim, a integração social de todos, está dentro das prioridades de um Centro de Educação Infantil. Podemos, então, destacar o nosso compromisso com a promoção do desenvolvimento moral, social e afetivo.

Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural. O estar junto no cotidiano vem ensinando a todos o respeito às diferenças [...] (Mazzotta, 1996,p.47)

As multiplicidades referem-se à variedade de perfis e características que as crianças apresentam, incluindo suas origens culturais, raça, etnia, religião, linguagem, habilidades físicas e cognitivas. Compreender e valorizar essa diversidade é fundamental para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades. Ao reconhecer as especificidades de cada criança, o educador pode ressignificar suas abordagens pedagógicas para melhor atender às suas necessidades individuais de cada uma. Algumas crianças podem aprender de forma mais visual, enquanto outras preferem o aprendizado auditivo. Algumas crianças podem precisar de mais apoio em determinadas áreas, enquanto outras têm habilidades avançadas que precisam ser desafiadas.

Concebendo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e integrante da educação regular como parte da Educação Básica, a Educação Especial considerará situações singulares, os perfis das crianças, as características biopsicossociais e suas faixas etárias.

Baseamo-nos nas diretrizes das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que dizem: “Educação Infantil – Garantir ao educando a construção de formas ou sistemas de representação da realidade, de acordo com o seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social [...]” (Art. 4º da LDB. 9.394/96).

Para propiciar um ambiente favorável à contribuição com a formação da criança, oferecendo condições para que ela possa sentir-se aceita, compreendida, independente e estimulando a sociabilidade, incentivando todos à formação integral do educando, envolvendo os aspectos cognitivos e emocionais, e estimulando o desenvolvimento da criança de acordo com sua idade, cultura, comunidade e família

nas quais ela está inserida, favorece, assim, o amadurecimento da criança em todos os seus aspectos.

Pensando que Educação Infantil regular tradicional foi construída com base em concepções assistencialistas, que se fundamentam apenas no cuidado, sem relacionar o fazer pedagógico a essa prática, descartando a efetiva produção do conhecimento que acontece na infância, e o adultocentrismo, uma perspectiva em que os adultos impõem suas próprias expectativas e interesses aos espaços de aprendizagem da infância, desconsiderando suas necessidades, interesses e individualidade, limitando os processos educacionais, invalidando as experiências e a compreensão de mundo que elas já possuem, com o intuito de controlar seus corpos e movimentos, é de extrema valia garantir os direitos de aprendizagem previstos na BNCC e, assim, construir um ambiente educacional e social que permita que crianças expressem suas ideias, interesses e necessidades, consentindo que as crianças explorem, façam descobertas e, assim, desenvolvam seu senso crítico, autonomia e autoestima.

Nesse contexto, apesar de ser descrita como uma “educação para todos”, ela não abrange as individualidades e pluralidades dos indivíduos, deixando de incluir não apenas as crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas, mas também todos aqueles que, de alguma maneira, não se encaixam no modelo proposto. Todavia, muitas vezes, a falta de evolução no processo de ensino-aprendizagem, ou a expectativa de desenvolvimento da criança, é atribuída à especificidade diagnosticada e não à prática/ação pedagógica ou ao planejamento (mal-sucedidos) que deveriam ampliar as possibilidades diante das diferenças. Assim, podemos refletir que:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2003, p. 29)

É importante ressaltar que, embora Mantoan tenha apresentado essa ideia há duas décadas, ela ainda é atual, pois as inclusões nas salas de referência

caminham em passos contínuos, porém morosos. É essencial pensarmos na pluralidade, nas especificidades, nas individualidades encontradas no contexto infantil e em que forma podemos eliminar as barreiras que as crianças encontram no seu processo educativo.

A inclusão nas salas de referência da Educação Infantil, muitas vezes, vista e praticada como assistencialismo, evidencia o questionamento sobre como as ações educacionais e práticas pedagógicas são fatores determinantes para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Neste contexto, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose, vem a contribuir. Segundo Bock, (2017):

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) por sua vez, apresenta-se como uma possibilidade metodológica que oportuniza uma flexibilização das atividades de ensino, assim contemplando os processos de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes em sala de aula. O DUA permite também um ensino inclusivo uma vez que, em sua proposta, prevê a quebra de barreiras pedagógicas que acabam por excluir os indivíduos no contexto escolar, pois, a educação especial visa fornecer suporte para que os estudantes com deficiência possam ser acolhidos e respeitados dentro das salas de aula, promovendo igualdade de aprendizagem, enquanto a educação inclusiva pretende atender a todos os educandos de maneira igualitária ofertando oportunidades equânimes de aprendizagem (Bock, 2017 p.334)

Pensar uma abordagem educacional inclusiva é pensar na eliminação de barreiras e no acesso igualitário à educação para todas as crianças, incluindo aquelas com diagnósticos de deficiência, buscando criar ambientes de aprendizagem flexíveis e adaptáveis, que atendam às necessidades diversas dos indivíduos.

As mudanças no contexto do ensino regular são lentas, principalmente porque muitos docentes ainda têm resistência à mudança necessária para a prática da inclusão e a construção de novos métodos de ensino. Os profissionais de sala precisam de um suporte que promova a renovação da concepção da docência, formação e ampliação de práticas pedagógicas que englobem a compreensão de inclusão para além da Educação Especial e elevem a concepção de uma Educação Emancipatória.

O DUA se apresenta como uma grande possibilidade para a prática pedagógica, pela sua capacidade de personalização, oferecendo múltiplas formas de apresentação de informações, permitindo que as crianças acessem a proposta de maneiras variadas, criando ambientes inclusivos onde todos se sintam valorizados e participantes ativos da experiência educacional. A utilização do DUA incentiva a expressão diversificada de conhecimentos e habilidades, permitindo que os indivíduos sejam vistos e reconhecidos a partir de suas individualidades, garantindo a todos a educação fundamentada nos documentos norteadores para Educação Infantil, que veremos com mais profundidade na unidade seguinte.

2.3 SÃO JOSÉ E SUA BASE NORTEADORA DOCUMENTAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história documental pedagógica do município de São José inicia-se com a promulgação da Lei do Sistema de Ensino de São José (1999), com a Proposta Curricular - Primeira Síntese (2000), os Cadernos Pedagógicos (2008) e, posteriormente, a Proposta e Experiências Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de São José - PEPRMESJ (2018). Atualmente, pautando também sua prática teórico didática no documento estadual oficializado em 2019, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território de Santa Catarina.

A concepção de currículo deste município se respalda no que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), quando pontuam que currículo é “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...]” (p. 12).

A construção de uma proposta curricular é um desafio e deve embasar as ações do nosso cotidiano. Para garantir um olhar crítico com novos olhares diariamente, é necessário fornecer formação continuada aos profissionais de educação. Nosso documento coloca as crianças e infâncias como sendo múltiplas (locais e condições sociais diversas) e únicas (singulares), mostrando a necessidade de refletirmos sobre os padrões que, muitas vezes, ainda reproduzimos em nossas propostas, que, por sua vez, tentam colocar esses sujeitos em “caixinhas”, buscando homogeneizar seus comportamentos.

Pensando assim, os objetivos dos docentes devem proporcionar tempos e espaços de qualidades, onde haja a possibilidade de pensar e repensar a organização dos CEIs e garantir, proteger e promover o direito das crianças, considerando a diversidade desses sujeitos e suas “infâncias”. Com o objetivo de promover e garantir esses direitos e proporcionar experiências significativas, o professor deve ter a criança como ponto central de seu planejamento, no qual a práxis docente é permeada de intencionalidade e contextualização. Lembrando sempre que essas propostas e experiências são pensadas e construídas na e pelas interações, como nos aponta Vygotsky, e devem propiciar o contato da criança com a brincadeira e o faz de conta.

Pensando nesse propósito e atribuindo o contexto social do município de São José, optou-se, nesta Rede de Ensino, por continuar organizando seu currículo por Grupos Etários, visto que a organização curricular por campos de experiências fragmenta o fazer pedagógico. Lembrando que a “padronização etária” não significa padronização entre as crianças, já que elas são mistas nas infinitas possibilidades e diferenças individuais.

Em São José, as documentações começaram a ganhar forma com a conquista dos espaços de formação e capacitação dos profissionais em serviço, entre os anos de 1995 e 1997. Até 1994, as orientações pedagógicas eram pautadas nas experiências vividas pelas profissionais. Essas formações se deram através de encontros quinzenais, paradas pedagógicas, reuniões de pais e cursos, pelos quais começaram a refletir a sua prática junto com as teorias apresentadas na época. Se até o quase fim da década de 90 a criança era vista como inocente, frágil e marcada pela homogeneidade, a partir de 1998, começaram discussões nas quais o olhar da Educação Infantil se voltaria mais à criança enquanto sujeito de direitos. Dessa forma, a proposta do município começou cada vez mais a ser voltada para infância, deixando de ser uma proposta pela qual o adulto decide a organização de acordo com seu olhar unicamente, sem ouvir a voz das crianças.

Com o avanço das leis referentes à Educação Infantil e aos direitos das crianças e adolescentes, as concepções de infância e criança foram se moldando e pontuando que a criança, portanto, é um sujeito de direitos. Considerá-la um sujeito de direitos implica em questões políticas, econômicas e sociais para que estejam realmente assegurados. Porém, não basta considerar a criança sujeito de direitos – é necessário ver a criança como um ser social, cultural e histórico, que se constitui

nas relações que estabelece com o mundo ao seu redor. As instituições de Educação Infantil passam a ser um lugar onde as interações, interlocuções e mediações entre crianças e adultos impulsionam o desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, além de garantir parte dos seus direitos.

A educação proposta pela rede de ensino na Educação Infantil é permeada por três princípios básicos: éticos, políticos e estéticos, já pautados anteriormente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010). Esses princípios estão ligados à formação integral das crianças, são indissociáveis e precisamos pensar e criar situações em nossos planejamentos pelas quais todas possam vivenciar, experimentar e transformar a realidade.

A Rede de Ensino de São José optou por continuar organizando o currículo da Educação Infantil por Grupos Etários, em que os sujeitos são os bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), as crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses, “separadas” em grupos denominados: berçário, G1, G2, G3 pertencentes à creche e G4, G5 pertencentes à pré-escola. Como já citado anteriormente, precisamos lembrar que essa “padronização etária” não significa padronização entre as crianças, já que elas são diversas em suas características individuais. Essa divisão é flexível de acordo com as realidades de cada instituição (em relação à cultura e à quantidade de crianças, por exemplo), podendo agrupar crianças de diferentes idades, sempre com idades subsequentes e respeitando o número máximo de crianças por grupo.

Essa organização por Grupos Etários vem ao encontro dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e com os Campos de Experiência da BNCC (2017), porém trabalhando de forma menos fragmentada e mais integral, assegurando às crianças os objetivos de aprendizagem elaborados pela Rede de Ensino.

Considerar a criança como ator social e sujeito de direitos baseia-se no comprometimento em garantir, promover e proteger os seus direitos e, principalmente, seu desenvolvimento dentro e fora da instituição. Com isso, devemos valorizar a autonomia das crianças, bem como garantir o respeito ao bem comum entre elas (princípios éticos); também se prioriza promover situações pelas quais as crianças possam intervir, dar seus pontos de vista, expressarem-se e criar um espaço democrático entre as relações adulto/crianças e também na relação entre os próprios adultos (princípios políticos); além, claro, de possibilitar as diversas

manifestações artísticas, valorizar a criatividade das crianças e trabalhar a cultura com toda a ludicidade possível (princípios estéticos). Faz-se necessário reconhecer nessas ações as especificidades da educação infantil, esta, primeira etapa da educação básica, que deve ser pautada nos direitos das crianças e na garantia de uma formação integral e de qualidade, que abranja as diferentes dimensões humanas.

Pensar nesses princípios como eixos norteadores dos projetos e planejamentos é visar uma educação democrática e sensível, para que a criança se aproprie e produza cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo Base do Território Catarinense (CBEIEFTC, 2018) estabelecem que os professores devem considerar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao planejar as suas propostas: conviver, conhecer-se, brincar, expressar, explorar e participar. Segundo os documentos, esses seis direitos asseguram as condições de aprendizagem na Educação Infantil.

Pensar esses seis direitos nas práxis docentes exige debate, estudo e muita reflexão. Volto a pontuar aqui as condições objetivas das crianças, pois sabemos que garantir esses direitos nas propostas não é assegurar que as crianças os obtenham no seu dia a dia na comunidade, em família e na sociedade como um todo. Isso exige muito mais do que apenas pensar o cotidiano na Educação Infantil. É preciso pensar em maneiras de educar para a criticidade, a fim de transformar a realidade das crianças e da sociedade.

De acordo com a Proposta Pedagógica do município de São José (2019), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil têm como centralidade o desafio do saber-fazer a promoção, defesa e garantia dos direitos nas práticas pedagógicas com as crianças, constituindo um ponto de partida para essa caminhada, a reflexão permanente sobre a docência na Educação Infantil.

O trabalho educativo com as crianças deve respeitar seus tempos, vivências, particularidades, além de ampliar seus conhecimentos culturais, embasado nos campos de experiências, apontados na BNCC (2017) como sendo: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Como disposto no quadro abaixo:

Tabela 1: Campos de Experiências da BNCC

Corpo, gestos e movimentos:	Traços, sons, cores e formas:	Escuta, fala, pensamento e imaginação	O eu, o outro e o nós:	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações :
Enfoque à brincadeira, na exploração do espaço com o corpo e com os diferentes movimentos, além das brincadeiras de faz de conta, no qual a imaginação da criança faz com que ela se aproprie do mundo e da cultura que está à sua volta.	Contato com diversas manifestações artísticas, culturais e científicas é de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças. Através da valorização da arte (tanto a arte que já existe quanto a produzida por elas nas propostas) e da ampliação do repertório das crianças, é possível impulsionar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.	Propostas que envolvem a linguagem oral ampliam as formas de comunicação nas crianças. Trabalhando nesse campo, integrado com os outros, conseguimos fazer com que as crianças iniciem um processo muito importante, que é o da linguagem escrita, entendendo a função social da escrita e seu uso no cotidiano.	Relacionado à construção da identidade e da subjetividade, ao conhecimento de si mesmo e às relações e interações.	Enfoque se dá nas experiências que possibilitam a construção de noções espaciais na exploração do corpo e dos objetos, noções de tempo físico e cronológico, noções de ordem temporal e histórica. É um campo vasto, podemos perceber que nossa existência no mundo está submetida a muitos elementos naturais e culturais, onde os conhecimentos são amplos e complexos.

Fonte: organizado pela autora (BNCC, 2017)

Com o olhar para a criança e para o planejamento, o direito a conviver está ligado ao proporcionar às crianças a reflexão sobre a diversidade e reconhecer e respeitar os traços e especificidades de cada ser humano. O direito ao brincar vem

com a intencionalidade pedagógica, ao ampliar o repertório das crianças através das experiências lúdicas. O direito a participar é assegurado ao possibilitar à criança ser protagonista do seu processo de aprendizagem.

O direito a explorar vem ao encontro da pesquisa, à busca da construção do seu conhecimento e levantamento de hipóteses. Ao possibilitar a comunicação da criança em suas diferentes linguagens, estaremos assegurando o direito dela se expressar. Partindo desses conceitos e considerando as diretrizes propostas em todos os documentos citados, que trazem as interações e brincadeiras como eixo estruturante para o processo de ensino-aprendizagem quando destaca:

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL. 2010. p.05.)

Nesse contexto, pensar e planejar o momento do brincar na Educação Infantil não é apenas assegurar um direito de desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também uma estratégia de ensino valiosa de inclusão, e deve ser acessível a todos.

2.4 O BRINCAR COMO UM EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar envolve as múltiplas linguagens do universo infantil. É na brincadeira que a criança expressa seus interesses, seus conhecimentos e vivências, bem como manifesta seus entendimentos das regras sociais. É na brincadeira que a criança aprende, inventa e reinventa e se constitui como um sujeito único.

Nessa perspectiva, precisamos considerar a criança como um ser ativo e produtora de cultura, não apenas aquela que vai “receber”, mas também aquela que vai “criar”. É durante a brincadeira que essa “criação” se torna material e ganha

sentido. Com esse planejamento, ampliamos os conhecimentos adquiridos e construídos pelas crianças, que acontecem na interação com os objetos, com a natureza e com as pessoas.

Na Educação Infantil, a brincadeira é um eixo que perpassa todo o Planejamento e o nosso olhar para a criança e suas ações. Segundo Leontiev (2018, p. 119):

[...] a brincadeira é a principal atividade das crianças no início e durante o período pré-escolar. Essa atividade é definida por diversas ações que são complexas e contém uma estrutura onde o motivo para tal ação não se encontra no resultado, e sim no processo em si. (Leontiev, 2010, p. 119):

Além disso, é preciso ter clareza que a brincadeira não é instintiva, mas humana, por isso deve ser, por vezes, ensinada e incentivada. E, mais relevante ainda, é conceber e assegurar a brincadeira como um direito real do indivíduo. Como apontam Klisys e Fonseca (2008):

Garantir esse direito vai além de disponibilizar os materiais e espaços para que a brincadeira ocorra – é necessário o aprimoramento dessa brincadeira, do jogo, criação de desafios, a fim de expor uma intencionalidade pedagógica por trás dessa brincadeira. Não necessariamente é preciso intervir em toda e qualquer brincadeira das crianças, pelo contrário, devemos deixá-las brincando livremente também. Mas é muito importante a elaboração de estratégias de organização para as brincadeiras, permitindo a expressão, a autonomia e a diversidade de ações e tempos. (Klisys e Fonseca. 2008. p.15).

É necessário também que nós, educadores, façamos parte desse processo, observando com cuidado e atenção esse movimento, a fim de que se reconheçam as realidades da comunidade, da cultura local e como são produzidas e reproduzidas pelas crianças, planejando e promovendo vivências que incluam e apresentem toda a diversidade humana e social, brincando com elas e deixando que brinquem sozinhas e entre elas.

Apesar de estarmos falando da Educação Infantil, não podemos deixar de refletir sobre o Ensino Fundamental e sobre a dificuldade de entender o sistema educativo como um todo, compartimentando a criança em momentos, e assim, o quanto ainda somos submetidos à ideia de que devemos “preparar” as crianças para essa nova etapa da educação, fazendo com que esses indivíduos “se acostumem” a brincar menos com o passar dos anos. Precisamos lembrar que a Educação Infantil

é a primeira etapa da Educação Básica e sua função não é preparar a criança para o Ensino Fundamental. Indo além, o pensamento no Ensino Fundamental é que precisa ser adequado: pensar seus tempos e espaços com base na Educação Infantil, e não o contrário. Corroborando com essa questão, Goulart nos aponta que:

As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeira, papéis, tempos, regras e normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto, as atividades livres são tão importantes quanto às dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança (Goulart, 2007, p. 81).

Corroborando com Goulart, é importante ressaltar que, ao permitir que as crianças brinquem livremente, os educadores estão proporcionando um ambiente favorável para a aprendizagem significativa. Através da brincadeira, as crianças aprendem de forma mais engajada e absorvem conhecimentos de maneira espontânea, desenvolvendo habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais de maneira lúdica e prazerosa. Portanto, a brincadeira na Educação Infantil não deve ser subestimada, pois desempenha um papel vital no desenvolvimento integral do indivíduo. Na próxima seção, abordaremos mais sobre essa importância.

2.5 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O QUE ELA DESENVOLVE

A brincadeira é o momento fundamental na vida da criança e também durante seu período na Educação Infantil. É de suma importância, pois propicia de maneira agradável e natural para as crianças o seu pleno desenvolvimento, a socialização e a aprendizagem.

O brincar, para a criança, é a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com a diversidade humana, de compartilhar ideias, regras, objetos e brinquedos, solucionando os conflitos que surgem, tornando-se autônoma, experimentando papéis do seu cotidiano. Como nos mostra Kishimoto (1993):

A educação infantil, é também espaço social, por isso entendemos que “brincando(...) as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras do jogo, respeitar os direitos dos outros, a acatar a

autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais, enfim, a viver em sociedade” (Kishimoto 1993, p.110).

A brincadeira é a atividade predominante e constitui uma fonte de desenvolvimento, ao criar a zona de desenvolvimento, segundo Vygotsky (1991), “ao brincar a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e aprende a separar objetos e significados”.

Na aprendizagem, o brincar desenvolve a capacidade lúdica, a interação entre a realidade e o imaginário, a construção e integração de conceitos na aquisição de conhecimentos, e facilita a ação – reflexão – ação. É através desse processo que a criança se experimenta e se constrói. A brincadeira propicia também a aquisição de regras, a expressão do imaginário, o domínio da angústia, o conhecimento do seu corpo, a representação do mundo exterior e, mais tarde, sua ação sobre ele. Vygotsky (1998) traz que a brincadeira possui 3 características: a imaginação, a imitação e a regra. Essas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, faz de conta, e podem aparecer também no desenho, considerando-o como atividade lúdica.

Através das brincadeiras, as crianças podem criar novas oportunidades e possibilidades para o seu aprendizado. Neste processo, elas refletem, organizam seus pensamentos para aprender apenas o que lhes interessa para aquele momento, satisfazendo suas necessidades e curiosidades.

Ao brincar, as crianças interagem com seus pares, promovendo a socialização e a comunicação. Aprendem a compartilhar, negociar, cooperar e a lidar com conflitos, aptidões que serão fundamentais ao longo de suas vidas. Elas permitem que as crianças experimentem diferentes papéis e situações, estimulando a imaginação e a criatividade, aprendendo sobre empatia, respeito e valores sociais, incentivando o desenvolvimento motor, físico, equilíbrio e coordenação, aprimorando, assim, seu desenvolvimento cognitivo, habilidades essas que são essenciais para o crescimento integral do indivíduo. Diferenciar o brincar do brinquedo é essencial para a organização de espaços e proposições pedagógicas na Educação Infantil, falaremos mais sobre a questão na sequência.

2.6 BRINQUEDO X BRINCADEIRA

Segundo os conceitos descritos por Vygotsky (1989) e Kishimoto (1993), brinquedo e brincadeira são conceitos distintos, mas interligados na experiência lúdica das crianças; ambos são essenciais para o desenvolvimento infantil como um todo. A diferença essencial é que o brinquedo é o meio, o objeto físico que proporciona estímulos e desafios, enquanto a brincadeira é o ato de participar ativamente dessa experiência lúdica.

O brinquedo é um objeto concreto, geralmente fabricado com o propósito de entretenimento, diversão e aprendizado. Por outro lado, a brincadeira é a ação criativa e espontânea da criança ao interagir com o brinquedo ou, em alguns casos, sem a necessidade de objetos específicos. É uma atividade livre, sem regras rígidas, onde a criança explora e experimenta o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades sociais, cognitivas e motoras.

Brinquedo é qualquer objeto que a criança possa usar no ato de brincar; alguns brinquedos permitem às crianças divertirem-se enquanto aprendem. Os brinquedos ajudam no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, especialmente aqueles usados em jogos cognitivos.

Os brinquedos são de vital importância para o desenvolvimento global e a educação da criança, por propiciar o desenvolvimento simbólico, estimular a sua imaginação, sua capacidade de raciocínio e sua autoestima. Os brinquedos são considerados:

- Estruturados - que são aqueles que já são adquiridos prontos. Exemplos: carrinhos, bonecas, bolas, etc.
- Não estruturados – não são provenientes de indústrias. Exemplo: uma pedra, que, nas mãos de uma criança, adquire um novo significado, podendo transformar-se em um brinquedo.

Já a brincadeira é o ato de brincar; pode ter regras ou não, sendo uma atividade lúdica no mundo imaginário, podendo ser de maneira individual ou coletiva. Em relação aos jogos, trata-se de um sistema de regras mais explícitas, de uma atividade intelectual ou física, realizada por crianças ou adultos, ou crianças e adultos, em que sempre haverá um vencedor.

Considerando a brincadeira como aspecto fundamental no desenvolvimento infantil, cabe ao professor garantir a possibilidade das brincadeiras e jogos,

organizando os espaços, disponibilizando e introduzindo novos elementos e objetos, observando atentamente e mediando quando necessário.

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois esse ato acontece espontaneamente; porém, ele precisa reconhecer o valor da brincadeira para o desenvolvimento da criança e, assim, planejar e organizar situações para que as brincadeiras aconteçam de formas diversificadas, abordando diferentes temas, papéis, objetos e parceiros.

Desta forma, cabe ao professor organizar o ambiente de forma a facilitar as brincadeiras espontâneas e interativas, colocando os brinquedos em locais de livre acesso aos pequenos, ensinando-os a utilizar os novos objetos, bem como sobre o cuidado e conservação, e a forma organizada com que devem ser guardados. Por fim, também é tarefa do professor orientar as famílias sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, principalmente desmistificando a ideia de que existam brincadeiras divididas por gêneros e trazendo essa reflexão para a comunidade escolar.

Apesar das interações e brincadeiras serem um eixo estruturante da Educação Infantil, algumas crianças continuam sendo excluídas desse processo, desse direito de aprendizagem. Existem crianças que continuam em desvantagem em participar dessas ações, e a Educação Infantil precisa ressignificar esses momentos, encontrando outras alternativas de trabalho que possam aparecer como possibilidades para oportunizar a participação dessas crianças. Nesse sentido, o DUA e o ensino colaborativo aparecem como alternativas para romper essas barreiras.

2.7 O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O “fazer” pedagógico extravasa o currículo, abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que o educando traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, proposto pelo Ministério da Educação, as instituições que atuam na área da Educação Infantil devem “oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de

aceitação, de respeito e de confiança” (BRASIL, 1998, p. 46), possibilitando o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

Diante disso, construir um currículo que tenha como objetivo abordar as questões culturais, formar cidadãos críticos que possam respeitar as diferenças, conviver em sociedade e que sejam democráticos, se apresenta como um grande desafio para toda instituição e, sem dúvida, exige pesquisas, reflexões e um olhar voltado para além dos seus muros.

Portanto, as Instituições de Educação de Educação Infantil devem construir propostas curriculares que estejam em sintonia com as mudanças que ocorrem na sociedade, favorecendo o reconhecimento dos saberes que as crianças trazem consigo, contemplando a diversidade humana e social. A construção de práticas educativas voltadas para a valorização das experiências da criança propicia um ambiente mais dinâmico e envolvente, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo.

O termo currículo pode ter diferentes interpretações, descrevendo-o como “um percurso a ser realizado”, “ideia de delineamento das interações”, “roteiro de viagem”. No âmbito educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil corroboram que o currículo é:

O conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2010 pg. 12)

Dessa forma, as instituições educativas, ao pensar o currículo, precisam considerar os princípios éticos, políticos e estéticos e ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, utilizando-os em toda e qualquer ação pedagógica.

Nessa perspectiva, entende-se a realização do fazer pedagógico, partindo do conhecimento prévio da criança e da realidade em que está inserida, com o intuito de ampliar seu conhecimento de mundo. Essas propostas devem buscar o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo, criando oportunidades para ela manifestar suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas relações sociais e a sua imaginação.

Com isso, o currículo deve se apresentar através dos projetos anuais/semestrais e planejamentos realizados para cada grupo e para as atividades

coletivas, proporcionando e exaltando o convívio com a diversidade em interações entre criança-criança (de diferentes idades) e criança-adulto, nas brincadeiras livres e dirigidas, nas rodas de conversas, nas vivências – artísticas, corporais, musicais e conhecimento relacionado à linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Um dos principais papéis do professor da Educação Infantil é pensar, organizar e planejar as propostas pedagógicas nos CEIs – considerando a diversidade cultural, as individualidades e especificidades das crianças. Um espaço que deve garantir o movimento, segurança, acolhimento, privacidade e autonomia, além de permitir a interação entre elas.

2.8 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ALIADA NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA A DIVERSIDADE DE CRIANÇAS

Pensar nas individualidades e nas especificidades da diversidade humana encontrada dentro da educação, considerando o currículo como orientador dos conceitos apresentados em sala, deve despertar no docente o compromisso ético pelo acesso de todas as crianças ao conhecimento curricular, para que todos os participantes envolvidos possam se apropriar do conhecimento. Para que, em vista disso, possa considerar e criticar as formas em que a homogeneização da construção da aprendizagem pode levar ao fracasso dos processos de ensino-aprendizagem. O DUA vem como possibilidade pedagógica, oferecendo múltiplos caminhos para o aprendizado e valorizando os potenciais dos indivíduos para identificar como se aprende, para aí traçar as estratégias de como ensinar.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), foi inspirado no Desenho Universal (DU) do campo da arquitetura, que teve como precursor Ron Mace, da North Carolina State University, na década de 1980, e que, segundo os conceitos de Cambiaghi (2007), se trata de: “definir um projeto de produtos e ambientes para ser usado por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência.” Nesse contexto, adentrando e priorizando os aspectos da aprendizagem, Bock vem evidenciar:

[...] derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeite em seu modo de apropriar-se do conhecimento. (Bock, 2019, p.37)

Segundo Rose e Meyer (2002), que são precursores no estudo do DUA, ele está fundamentado em pesquisas científicas sobre a aprendizagem, apontando que:

- i. A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, isto é, a quantidade de sono e alimentação adequada, as predisposições e as emoções, são fatores que precisam ser respeitados;
- ii. É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento;
- iii. As emoções têm uma importância fundamental uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer;
- iv. O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se essas aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, tais conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes;
- v. A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, de modo que as informações se relacionem e estejam interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;
- vi. Cada indivíduo é único e, consequentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo;
- vii. A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Tais aspectos têm como premissa os estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (Rose e Meyer, 2002, p. 216)

Os pesquisadores definiram um *framework*¹ do DUA, o qual é pautado em três princípios: o Engajamento, a Representação e a Ação e Expressão. Esses princípios são assim caracterizados:

- Princípio do Engajamento: ele trata de situações para ampliar o envolvimento das crianças com cada proposta pedagógica e deve fundamentar a formulação de uma proposta acessível para que haja participação e real

¹O framework do DUA foi atualizado do modelo 2.2 para o 3.0 em julho de 2024, refletindo as novas diretrizes e aprimoramentos estruturais que visam melhorar a eficiência do sistema e alinhar as práticas às demandas tecnológicas atuais. Ele pode ser acessado através do link <https://udlguidelines.cast.org/>

envolvimento real. Nesse princípio, Rose e Meyer (2002) trazem como exemplo:

[...] imagine dois estudantes ouvindo um poema ao mesmo tempo. O primeiro pode estar encantado com a linguagem e com as imagens que cria em sua mente, estando conectado à atividade e ansioso para aprender mais. Um segundo estudante está cansado e desinteressado, as palavras não significam nada para ele e este inferiu que poemas são mudos, pois, no momento, está pensando em outra coisa para ocupar seu tempo. A forma como os dois estudantes respondem e escutam o poema refletem os resultados de nossas redes afetivas. A boa notícia é que o professor pode ajudar o segundo estudante a se conectar ao poema e a experiência da poesia por meio do princípio de engajamento (Rose e Meyer, 2002, p.219).

- **Princípio da Representação:** baseia-se em apresentar de diferentes modos os conhecimentos a serem explorados, trazendo as principais informações em diferentes formatos, aplicando exemplos diferenciados para ampliar a compreensão das informações, valendo-se de recursos das mídias e outras estratégias tecnológicas, ou não, que ofereçam referências e conceitos sobre o que foi apresentado. Rose e Meyer (2002) conceituam esse princípio como:

[...] os caminhos que podem ser oferecidos aos estudantes para que acessem conhecimentos prévios, ideias, conceitos e temas atuais a partir de informações apresentadas e, ao mesmo tempo, pode fornecer suporte para decodificar essas informações. (Rose e Meyer, 2002, p.219).

- **Princípio da Ação e Expressão:** aqui, temos o momento em que amplia-se as possibilidades de cada criança demonstrar como ela aprende, baseia-se em pensar na oferta de modelos flexíveis que evidenciem o desempenho, de modo que o retorno seja contínuo, proporcionando uma demonstração de competências e aquisição de conhecimento de formas variadas. Nelson (2013) afirma:

Inicialmente, pode ser diretamente relacionado à avaliação da aprendizagem somente, mas essa diretriz é mais profunda. Estudantes precisam de apoios, medidas e orientações para aprender a todo momento, desse modo, o princípio da Ação e Expressão pensa nas estratégias utilizadas para processar a informação a ser aprendida (Nelson, 2013, p.151)

Apesar do DUA se basear nessas premissas, o seu entendimento deve perpassar pela oportunidade de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem, bem

como o de se relacionar com o conhecimento. Elas não devem ser vistas pelo prisma de um modelo para uma prática educativa, uma receita a ser seguida, mas sim como uma mescla de estratégias que, ao serem integradas nos cenários educativos, podem reduzir ou eliminar as barreiras intrínsecas na maioria dos currículos, para que aí sim termos uma otimização das oportunidades de aprendizagem.

Para além desses princípios apresentados, o DUA sugere 9 diretrizes, as quais orientam o professor a eliminar as barreiras inerentes à maioria dos currículos e projetos educacionais. Essas diretrizes compõem os 3 princípios e orientam escolhas mais assertivas para serem implementadas no cotidiano escolar, a fim de que todos tenham equidade na oportunidade de participar, interagir, brincar, enfim, de aprender e se desenvolver. Sendo elas:

Tabela 2: Princípios e Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem

Fornecer vários meios de Representação : Redes de Reconhecimento O "O QUÊ" da aprendizagem	Fornecer vários meios de Ação e Expressão: Redes Estratégicas O "COMO" da aprendizagem	Fornecer vários meios de Engajamento: Redes Afetivas O "POR QUÊ" da aprendizagem
<p>Fornecer opções para Percepção (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • oferecer formas de personalizar a exibição de informações (1.1) • oferecer alternativas para informações auditivas (1.2) • oferecer alternativas para informações visuais (1.3) 	<p>Fornecer opções para Ação Física (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • variar os métodos de resposta e navegação (4.1) • otimizar o acesso às ferramentas e às tecnologias assistivas (4.2) 	<p>Fornecer opções para Capturar o Interesse (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • otimizar a escolha individual e a autonomia (7.1) • otimizar relevância, valor e autenticidade (7.2) • minimizar ameaças e distrações (7.3)
<p>Fornecer opções para Linguagem e Símbolos (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • elucidar o vocabulário e os símbolos (2.1) • elucidar a sintaxe e a estrutura (2.2) • dar suporte à decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.3) • promover a compreensão 	<p>Fornecer opções para Expressão e Comunicação (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • usar diferentes meios de comunicação (5.1) • usar diferentes ferramentas para construção e composição (5.2) • desenvolver fluências com em diferentes níveis de 	<p>Fornecer opções para Sustentação do Esforço e Persistência (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • aumentar a relevância de metas e objetivos (8.1) • variar demandas e recursos para otimizar o desafio (8.2) • promover a colaboração e a comunidade (8.3)

entre idiomas (2.4) • ilustrar por meio de diversas mídias (2.5)	suporte para prática e desempenho (5.3)	• aumentar o feedback orientado para o domínio (8.4)
Fornecer opções para Compreensão (3) • ativar ou fornecer conhecimento prévio (3.1) • destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relações (3.2) • guiar o processamento e visualização de informações (3.3) • maximizar a transferência e a generalização (3.4)	Fornecer opções para Funções Executivas (6) • orientar o estabelecimento apropriado de metas (6.1) • apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias (6.2) • facilitar o gerenciamento de informações e recursos (6.3) • aumentar a capacidade de monitorar o progresso (6.4)	Fornecer opções para Autorregulação (9) • promover expectativas e crenças que aumentam a motivação (9.1) • facilitar habilidades e estratégias pessoais para lidar com as situações (9.2) • desenvolver autoavaliação e reflexão (9.3)
Estudantes avançados...		
Com propósito e motivação	Engenhosos e bem informados	Estratégicos e com objetivos

Fonte: CAST, 2018.

2.9 O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO PARA TODOS

O ensino colaborativo parte da premissa de uma abordagem pedagógica que busca promover a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Essa estratégia de ensino é caracterizada pela colaboração entre docentes de diferentes áreas de conhecimento, com diferentes vivências e percepções, que trabalham em conjunto para planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que atendam às necessidades de cada criança. Corroborando com isso, Costa (2005), apud Damiani, (2008 p.215), traz o ensino colaborativo/cooperativo como:

na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à

não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (Damiani, 2008, p.215)

Nessa perspectiva do Ensino Colaborativo, os docentes não atuam isoladamente, mas sim em equipe, compartilhando suas competências pedagógicas, conhecimentos e experiências. Esse trabalho conjunto permite a construção de um planejamento pedagógico mais abrangente e diversificado, que aborda diferentes aspectos do processo educativo e leva em consideração as especificidades individuais de cada criança.

Já na Educação Especial, um dos principais benefícios do ensino colaborativo é a promoção da equidade e da justiça social. Por meio desse modelo de ensino, as crianças com deficiência têm a oportunidade de participar ativamente das atividades propostas nas instituições de ensino, interagir com seus pares e desenvolver suas habilidades sociais e emocionais.

Para além da ação pedagógica, o Ensino Colaborativo ainda contribui para a formação de professores, qualificando-os através da troca de experiências e fortalecendo o comprometimento com a inclusão educacional. Com o fortalecimento do trabalho em equipe, os docentes têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e aprendizados, debater questões pedagógicas e trocar experiências profissionais, o que pode resultar em uma melhoria na qualidade da experiência oferecida e da participação ativa das crianças. Como ressalta Valle e Connor (2014):

Muitos educadores designados para o ensino colaborativo reconhecem que compartilhar perspectivas e responsabilidades, esperanças, medos e perguntas com colegas de profissão confiáveis proporciona um terreno fértil para o desenvolvimento profissional continuado. De fato, embora o desenvolvimento pessoal muitas vezes seja percebido como um complemento, o ensino colaborativo em equipe proporciona a oportunidade para que o desenvolvimento profissional ocorra todos os dias (Valle e Connor, 2014, p.179)

Cabe ressaltar, no entanto, que o ensino colaborativo exige uma mudança de paradigma na prática docente. Para que esse modelo de ensino seja efetivo, é necessário que haja uma cultura de colaboração na creche e que os professores estejam dispostos a superar suas limitações e preconceitos, aprendendo com e sobre os diversos modos de aprendizagem.

A inclusão requer cuidado. Não basta colocá-la, de modo estrutural, e depois relaxar e esperar pelo melhor. Não se trata da prática de um professor em particular ou de uma criança em particular. Trata-se de todos trabalharem juntos, conscientes e colaborativamente, para alcançar a meta comum de fortalecer uma comunidade inclusiva vibrante. (Valle e Connor, 2014, p215)

Em suma, o ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica promissora para a educação em geral, não apenas no âmbito da Educação Especial. Com a colaboração e o comprometimento dos docentes, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para todos, promovendo o desenvolvimento integral de todas as crianças.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, será detalhado o percurso metodológico utilizado na realização desta pesquisa, apresentando desde a abordagem metodológica desenvolvida, a escolha dos participantes e do campo de pesquisa, até os procedimentos de coleta de dados e a realização das análises.

3.1 DELINEAMENTO GERAL

Esta pesquisa é de natureza exploratória, com análise de cunho qualitativo, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), “[...] preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. A pesquisa qualitativa abrange um universo de significados, razões, expectativas, crenças, valores e ações, o que representa um espaço mais profundo das relações, dos processos e das vivências, que não podem ser reduzidos à quantificação das variáveis.

Quanto aos procedimentos técnicos, tem um caráter participativo, tal como conceitua Teresa M. F. Haguette (2005), ao elencar:

- a) Na presença constante do observador no ambiente investigado, para que ele possa “ver as coisas de dentro”.
- b) No compartilhamento, pelo investigador, das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado, de modo consistente e sistematizado – ou seja, ele se envolve nas atividades, além de co-vivenciar “interesses e fatos”.(Haguette,2005. p.72)

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como intuito, então, capacitar os sujeitos envolvidos na pesquisa para a busca de soluções às problemáticas levantadas em

conjunto e vivenciadas no coletivo. Sendo assim, podemos complementar com as considerações de THIOLENT, 2000:

Neste contexto de busca por resoluções dos problemas, o papel do pesquisador deve ser ativo, não podendo a sua participação, porém, substituir a atividade e iniciativa dos grupos envolvidos. Esta relação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na realidade a ser problematizada deve ser construída de maneira democrática e participativa. Após a definição do problema, sobre o qual a pesquisa será construída, todos os envolvidos realizam um estudo dinâmico dos problemas, pois, afinal é interessante que os agentes envolvidos na pesquisa adquiram certo nível de informação (THIOLENT, 1984 e 2000).

Portanto, com esta pesquisa, teve-se a pretensão de contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da Educação Inclusiva na Educação Infantil, promovendo, por meio de práticas colaborativas, oportunidades de estudos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, reflexões e vivências que tivessem como objetivo subsidiar professores atuantes nessa etapa da educação.

3.2 DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil Antônio Joaquim de Souza, uma instituição de Educação Infantil situada no Município de São José – Santa Catarina. A rede municipal de ensino selecionada é composta por 32 unidades de Educação Infantil. Após o contato formal, obteve-se o aceite para a realização desta pesquisa (anexo A). Posteriormente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do estado de Santa Catarina (CEP/Udesc), sendo aprovado pelo parecer Consubstanciado do CEP nº 6.575.825, de 13 de dezembro de 2023 (Anexo B).

No ano de 2024, a referida instituição atendeu 393 crianças, com idades entre 8 meses e 6 anos e 4 meses, e contou com 76 profissionais, distribuídos em diferentes áreas de atuação. A pesquisadora integra o corpo docente da instituição

desde a sua inauguração, em 2013, o que justifica a escolha do local. Essa decisão está alinhada à essência do Mestrado Profissional em Rede (PROFEI), que tem como premissa capacitar professores da educação básica, considerando com relevância de estudo as especificidades presentes em distintas realidades das salas de aula.

3.3 DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A participação na ação “O LEdI vai à Escola” foi disponibilizada aos 48 docentes da instituição e aderida por todos. A partir do aceite via TCLE (Anexo C), o grupo foi composto por 13 participantes, todas mulheres, pedagogas, pós-graduadas, com idades entre 25 e 52 anos, sendo elas, conforme nomenclatura da rede de ensino: 3 professoras regentes, 4 auxiliares de sala, 4 auxiliares de ensino na Educação Especial e 2 auxiliares de ensino para substituição de faltas. A pesquisa considerou como público-alvo apenas os professores e auxiliares de ensino que atuam nas 4 salas de referência dos grupos 4 e 5 do CEI no período matutino, as quais atendem a idade obrigatória da pré-escola.

A escolha justifica-se pela divisão etária estabelecida pela BNCC, que diferencia os objetivos de aprendizagem entre a creche e a pré-escola. É importante considerar que a pesquisadora atua como professora regente em uma das salas onde foi realizada a pesquisa; contudo, seguindo os princípios éticos da pesquisa, não participou. A metodologia utilizada foi a pesquisa-formação, que será apresentada na sequência.

3.4 PESQUISA-FORMAÇÃO

O percurso metodológico se deu a partir da abordagem da pesquisa-ação, mais especificamente com o delineamento da pesquisa-formação na perspectiva da

inclusão para a valorização das diferenças, ou seja, a partir de uma ação de extensão intitulada “O LEI vai à Escola”, promovida pelo Laboratório de Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), que busca qualificar as práticas inclusivas nas escolas e creches, a partir do campo teórico dos Estudos da Deficiência na Educação. Partindo dessa primeira ação, foram aprofundadas as discussões e elaboradas propostas de forma colaborativa pela equipe educacional durante a formação dos grupos de estudos da instituição.

A pesquisa-formação busca integrar o processo de investigação com o desenvolvimento profissional. Os participantes foram incentivados a aprofundar questões relevantes para suas áreas de atuação e realidade, buscando soluções para problemas do cotidiano e aplicando seus conhecimentos teóricos na prática. O proposto foi que, por meio da promoção de reflexões críticas e estímulos constantes, se buscassem melhorias e inovações. Ademais, a colaboração entre os participantes foi valorizada, criando um ambiente propício para a troca de ideias e experiências, contribuindo para a construção de conhecimento, a melhoria das práticas e o avanço nas diversas áreas do saber, impulsionando o desenvolvimento pessoal e profissional de todos.

A partir dessa compreensão, de que a pesquisa é um componente essencial para a formação e a ação docente, a escolha do uso da pesquisa-formação como trilha metodológica perpassa pelo entendimento de que a formação nos grupos de estudo é, de fato, produção de conhecimentos e são ações que humanizam e organizam a prática docente, as quais iniciam a partir das necessidades que contemplam o contexto em que esses professores e discentes estão envolvidos, apropriando-se da pesquisa como reflexão crítica e busca de soluções de problemas inerentes àquela realidade. Como salientam Ximenez, Pedro e Corrêa, quando dizem:

[...] a pesquisa-formação, vem sendo utilizada de diversas formas e intencionalidades, com vistas à formação e emancipação dos sujeitos, em que a produção do conhecimento está subjacente elaboração e reflexão contínua da práxis pedagógica, ancoradas na unidade teoria-prática. Dentre os fundamentos, defende-se que ao se realizar pesquisas com professores, é importante considerá-los como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisadores e participantes da pesquisa e contribuindo para a reflexão crítica-colaborativa sobre a sua prática docente, bem como os limites e

possibilidades dos diversos condicionantes engendrados no seu trabalho. (Ximenes, Pedro e Corrêa, 2022, p.5)

Partindo do que trazem Martins e Carvalho (2021, p. 2224), quando dizem: “A pesquisa formação é uma modalidade de pesquisa que visa ampliar o processo de humanização por meio da reflexão crítica sobre práticas educativas, sejam elas pedagógicas ou docentes, e as teorias que as fundamentam”, a proposta desenvolvida representa o cenário real que constitui a professora pesquisadora e os docentes participantes da pesquisa, que têm a formação como ação crítica/reflexiva para o desenvolvimento humanizado da prática pedagógica.

O processo de pesquisa-formação foi oferecido e aderido por todos os docentes de um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do município de São José, nos dois turnos. Porém, como já citado, a investigação se deu de forma aplicada no período matutino, com professores de crianças de 4 a 6 anos, matriculadas nas turmas da pré-escola. Consistiu em formar, informar e descrever as estratégias desenvolvidas de forma coletiva e utilizadas pelos professores do Centro de Educação Infantil Professor Antônio Joaquim de Souza, bem como analisar de que modo o Desenho Universal para a Aprendizagem, atrelado à BNCC, pode contribuir para promover a inclusão de crianças de 4 a 6 anos de idade através de brincadeiras estruturadas coletivamente. Para tal, foi desenvolvido um plano de ação em quatro etapas, descritas a seguir.

3.4.1 Delineamento da pesquisa:

Pré-formação:

Em um primeiro momento, foi proposto um encontro on-line para apresentar aos docentes o contexto da pesquisa, suas bases teóricas, explicar sobre autorizações de participação, uso de imagens e ouvir suas sugestões e expectativas em relação ao processo de pesquisa-ação realizado através do grupo de estudos.

Com a intenção de identificar as barreiras encontradas nas brincadeiras propostas na unidade de ensino, este primeiro momento se desenvolveu através da

observação do cenário das brincadeiras que aconteciam de maneira livre ou direcionada em ambientes coletivos da unidade, a fim de identificar quais as principais barreiras encontradas nesse processo. Os momentos foram registrados em diário de bordo, para serem usados como dados de embasamento para a construção do curso pertencente a pesquisa-formação e como dados relacionais em possíveis análises posteriores.

Formação:

A Intenção dessa etapa era que, através desses estudos e da sua realidade, os participantes pudessem relacionar a teoria da temática e refletir sobre suas práticas e a inclusão de todas as crianças no contexto do CEI.

Através do Laboratório de Educação Inclusiva da UDESC, com a ação extensionista “LEdI vai à Escola”, foi desenvolvido, no formato on-line e utilizando da plataforma Moodle Udesc, um curso de 4 módulos, divididos em: ambientação, concepções de deficiência, capacitismo e ética do cuidado, e DUA e trabalho colaborativo. Dentro do curso, cada temática contava, para prévia contextualização, a disposição dos participantes de diferentes e diversos textos e vídeos que abordavam os assuntos que seriam discutidos na próxima formação, bem como atividades de fixação sobre o assunto discutido.

No contexto de inclusão, capacitação e respeito pela diversidade humana, entendendo a potência que se tem ao valorizar o lugar de fala, fizemos a escolha de trazer algumas pessoas que vivenciam a deficiência para abordar a temática estruturada no curso.

Com o entendimento de que a maioria dos participantes não tinha experiência com a plataforma Moodle, o primeiro módulo foi conduzido pela própria pesquisadora, que explicou detalhadamente sobre o uso da plataforma, replicou as ações que teriam que ser realizadas nos próximos encontros e sanou as dúvidas. Em um primeiro momento, isso parecia trivial, mas o impacto que algo simples oferece foi marcante: essa foi a primeira lição de exclusão x inclusão que a pesquisadora teve durante essa pesquisa: a inclusão digital para docentes na

Educação Infantil. Nesse primeiro momento, foi disponibilizado um questionário socioeconômico a fim de traçar um perfil pessoal, profissional e acadêmico dos docentes participantes da pesquisa.

O segundo módulo, “Concepções de Deficiência”, foi conduzido por Débora Marques Gomes, mulher cega, psicóloga pós-graduada em Políticas Públicas, que abordou os modelos de deficiência e trouxe uma fala potente sobre suas experiências e vivências dentro da deficiência.

O terceiro módulo, “Capacitismo e Ética do Cuidado”, foi conduzido por Giovana Nicolau, mulher autista/TDAH, psicóloga, pós-graduada em Educação Social, mestranda em Psicologia Social no NED/UFSC, abordando o capacitismo, a forma estrutural de reprodução e a Ética do Cuidado dentro da Educação Infantil.

O quarto módulo foi conduzido pela professora Geisa Letícia Kempfer Bock, doutora em psicologia e referência nas pesquisas sobre DUA relacionado à educação no Brasil, que abordou as concepções e conceitos do DUA e o trabalho colaborativo como estratégia que pode ser integrada no cenário educacional para reduzir ou eliminar as barreiras intrínsecas nas propostas, otimizando as oportunidades de aprendizagem e socialização.

Ao fim de cada formação, foi produzido um registro de forma coletiva sobre a temática apresentada, conforme os parâmetros utilizados pela rede para os grupos de estudos, que, posteriormente, servem como embasamento para as discussões que constroem (ou reconstroem) o PPP das instituições de ensino infantil, que, nesta dissertação, consta como apêndice.

Pós-formação:

Ao fim do processo de aulas on-line, o próximo passo foi a produção de um planejamento de forma colaborativa com os profissionais envolvidos, oficinas de brincadeiras pautadas no DUA. Embasadas pelos estudos e discussões, e respeitando os campos de experiência da BNCC, foi criado um projeto coletivo de oficinas de brincadeiras, intitulado “Portas Abertas”, utilizando estratégias pautadas no DUA, que contemplaram a realidade da instituição infantil e as especificidades

que se apresentavam no contexto das salas, promovendo o direito à educação de todas as crianças envolvidas, sejam elas pessoas com deficiência ou não.

A avaliação da formação ocorreu através de uma das perguntas elencadas no questionário de coleta de dados, momento em que cada participante pode trazer seu ponto de vista.

3.5 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, optou-se pela aplicação de um questionário com questões abertas, por considerar que essa é uma ferramenta que permite ao pesquisador coletar dados qualitativos de uma maneira mais aprofundada e detalhada, permitindo também que os participantes expressem suas opiniões, sentimentos e experiências com suas próprias palavras, sem restrições. O questionário foi composto por sete (7) perguntas, sendo que uma direcionava ao entendimento de como acontecia o planejamento, quatro (4) relacionavam o planejamento do brincar, seus desafios, barreiras e soluções, uma abordava o uso do DUA no planejamento e uma sobre a experiência/avaliação da participação na pesquisa-formação.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O processo da pesquisa-formação aconteceu por meio da ação de extensão realizada no Moodle da UDESC, no espaço reservado ao projeto “O LEdl vai à Escola”. A formação teve quatro módulos com encontros on-line mensais, no horário definido e reservado ao grupo de estudos da hora-atividade coletiva da Unidade de Ensino Infantil pela Rede de Ensino Municipal de São José. O módulo 1 ocorreu no dia 13/03/24, o módulo 2 em 10/04/24, módulo 3 em 06/05/24 e o módulo 4 em 11/06/24, com duração entre 2 horas e 30 minutos e 3 horas, sendo disponibilizada

uma hora do grupo de estudo para as atividades de fixação do módulo, participação nos fóruns de dúvidas e leituras de contextualização para os próximos módulos. A partir do término da formação, foi disponibilizado aos participantes o questionário de pesquisa, que foi elaborado por meio do Google Docs e compartilhado via aplicativo de mensagem WhatsApp, recebendo o retorno de todos no dia 12/07/2024.

O encontro presencial para a elaboração do planejamento ocorreu no dia 18/07/2024, durante o período matutino, no tempo reservado pela instituição para os planejamentos do semestre subsequente. O planejamento aconteceu nos moldes da plataforma utilizada pela Rede de Ensino, o Educar Web, que consiste em formulários com partes de múltipla escolha, quando se referem aos Campos de Experiências da BNCC, e quadros a serem preenchidos de maneira discursiva, quando se trata dos objetivos, desenvolvimento das propostas, recursos e bibliografia. A plataforma deve ser preenchida a cada projeto e planejamento a ser desenvolvido e postado de forma on-line. As propostas para a composição do planejamento foram discutidas de maneira informal, sem um roteiro pré-definido, com trocas a partir das ideias trazidas pelas participantes, fazendo relações com o framework do DUA e refletindo e relacionando com o contexto, interesses e particularidades encontradas nas salas de referência da pré-escola para a escolha das atividades que seriam propostas.

Após a realização da coleta de dados, para a análise de conteúdo, foi adotada a abordagem apresentada por Laurence Bardin como metodologia de análise voltada para pesquisas qualitativas. Essa metodologia permite uma compreensão profunda dos dados textuais e das mensagens que neles estão contidas. Primeiramente, as questões foram agrupadas em categorias e classificadas a fim de compreender padrões e relações, utilizando-se da análise de eixo temático proposta por tal autora para elaboração dos quadros de respostas, resposta estas que serviram de contexto, e a partir delas foram feitas inferências dos dados coletados. Por fim, foi realizada a interpretação dos dados à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Por fim, após a análise dos dados, foi desenvolvido, como Produto Educacional, um E-book no formato de um guia orientador e de relatos para a utilização pelos professores das salas de referência da Educação Infantil, partindo

da experiência da pesquisa-formação e da experiência do planejamento pautados nas diretrizes do DUA, tendo como base e recurso de construção a experiência de um projeto colaborativo proposto na pesquisa.

Assim, o produto educacional teve como objetivo principal que os professores da sala de referência da Educação Infantil tivessem acesso à experiência do uso do DUA no planejamento das brincadeiras, dentro do contexto da creche, e pudessem, a partir delas, refletir sobre a suas práticas e criar suas próprias estratégias de ensino que contemplassem a sua realidade e promovessem o direito à educação de todas as crianças envolvidas, sejam elas pessoas com deficiência ou não.

Sendo assim, objetivou-se criar um e-book com análises, experiências e percepções, discutidas na pesquisa, contemplando e propondo ações imediatas, significativas, acolhedoras e inclusivas para a construção de uma Educação Pública de qualidade e equidade na Educação Infantil.

Para a organização do produto educacional, considerou-se a utilização de estratégias de acessibilidade com linguagem simples, ilustrado, com descrição de imagens, contraste de cor, letras não serifadas para disléxicos e ainda acessível para leitores de tela. O material será disponibilizado de maneira gratuita. Consideraram-se boas alternativas de tecnologias para construção:

- CANVA: Plataforma online de design gráfico, com opções de pacotes de uso gratuitos e pagos, que permite a criação de variados conteúdos visuais.

Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/criar/ebooks/

- Cast UDL Book Builder: Plataforma online gratuita de autoria, criação, partilha, publicação e leitura de livros digitais, projetada a partir dos conceitos do Desenho Universal para a aprendizagem.

Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>

- Visme: Ferramenta de criação e compartilhamento de conteúdos visuais, que permite a usabilidade offline.

Disponível em: <https://www.visme.co/pt-br/criar-ebook/>

Após o encerramento da pesquisa e a defesa da dissertação, foi organizado, como forma de devolutiva à instituição e aos participantes, um momento durante a parada pedagógica mensal da instituição educativa, que se trata de um momento formativo previsto no calendário, no qual estudantes são liberados e os professores podem se dedicar ao diálogo. Nessa oportunidade, será feita uma apresentação a todos os participantes da pesquisa-formação, com a experiência vivenciada, bem como a conclusão e considerações encontradas na pesquisa. Após a publicação do produto educacional, o mesmo será enviado à instituição para apreciação e estudo.

4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com os professores da pré-escola, no CEI Professor Antônio Joaquim de Souza, uma creche pertencente à Rede Municipal de Ensino de São José - Santa Catarina. Utilizou-se a abordagem da pesquisa-formação, a qual foi desenvolvida dentro dos espaços do Grupo de Estudo, ofertado por meio da ação de extensão para os docentes da Instituição, com a discussão da temática do DUA, do Trabalho Colaborativo e, posteriormente, a organização de um planejamento que abarcou diferentes possibilidades do brincar no espaço da Unidade Educativa. Os professores da unidade foram convidados a integrar o grupo de estudo; caso assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, participariam da pesquisa. Porém, caso não concordassem em participar, isso não seria um critério para excluí-los do grupo de estudo; seus dados não seriam contabilizados nas análises.

Por ser um mestrado profissional, um dos termos e essência do PROFEI é a capacitação dos docentes atuantes no Setor Público e o retorno qualificado dos mesmos para a Educação Básica, a fim de estudar com profundidade, em suas pesquisas, as demandas existentes dentro do contexto escolar da realidade social em que se está inserido. Partindo dessa premissa, afirmo que a pesquisadora é professora efetiva na unidade da Rede de Ensino na qual foi realizada a pesquisa, ou seja, no Centro de Educação Infantil Professor Antônio Joaquim de Souza, no

município de São José-SC, não havendo conflito de interesses, pois se colocou na posição de pesquisadora, desconsiderando sua atuação como professora.

Essa pesquisa foi baseada nas diretrizes da resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, a qual trata de pesquisa com humanos no âmbito das Ciências Humanas. Os dados da pesquisa, após serem coletados e registrados, foram escaneados e salvos em um drive, no qual permanecerão armazenados durante cinco anos. Após o término desse tempo, serão excluídos. É importante salientar que tais dados foram utilizados apenas para fins de pesquisa.

Nos apêndices deste estudo, constam os formulários normativos que servirão como autorização para a mesma. No apêndice, estão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, o Termo de Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações – maiores de 18 anos, o questionário e, por fim, os registros do grupo de estudos produzidos pelas participantes.

4.1 RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Os riscos da participação na pesquisa foram informados via TCLE, e foram considerados mínimos, por se tratar de um espaço e horário de estudo reservados para a formação e reflexão da prática pedagógica dentro da unidade infantil. A pesquisadora se utilizou de aplicativos/programas que asseguram o sigilo e confidencialidade dos dados coletados.

Os benefícios dessa pesquisa também foram pontuados aos participantes por meio do TCLE. A proposta principal foi que os professores da sala de referência da Educação Infantil tivessem acesso a uma contextualização, discussão acadêmica atualizada e direcionada ao seu contexto específico e pudessem, a partir daí, ter a experiência de pensar o planejamento a partir do uso do DUA nas brincadeiras, dentro do contexto da creche em que atuam, e que pudessem a partir delas refletir sobre suas práticas e criar suas próprias estratégias de ensino que contemplem a sua realidade e promovam o direito à educação de todas as crianças envolvidas, sejam elas pessoas com deficiência ou não.

5 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Para iniciar a discussão, torna-se importante trazer para análise alguns aspectos experienciados durante o processo do grupo de estudos que compunha a pesquisa-formação. Uma grande vantagem de pertencer ao grupo em que se direciona uma pesquisa é proporcionar um lugar seguro de fala, no qual as pessoas não se preocupam em serem julgadas profissionalmente e deixam fluir suas angústias, dúvidas e ideias, sem preocupação com a escolha de palavras ou com base teórica, mas sim com suas impressões reais, promovendo uma conversa confortável entre pessoas que compartilham a mesma realidade. O objetivo é dividir experiências e agregar mais conhecimento para qualificar as práticas pedagógicas, considerando o contexto em que atuam.

Em uma das conversas ocorridas no fórum do Moodle, quando o ponto de discussão era sobre as dificuldades de proporcionar um ambiente pedagógico em que todas as crianças tivessem acesso ao brincar, as respostas foram diretas, girando em torno de recursos pedagógicos e capacitação. A discussão ultrapassou o espaço programado, estendendo-se para os grupos do WhatsApp e conversas durante os cafés nas salas de professores. Nessas ocasiões, as opiniões envolviam questões como a falta de diagnóstico e a presença de muitas crianças com laudos na mesma sala. No CEI, todas as salas têm ao menos três crianças assistidas pela Educação Especial, e em muitas salas são atendidas até cinco crianças. Surgiu também a dificuldade em encontrar formações que abordassem os desafios reais das salas de referência, dentro do tempo disponível para estudo. A partir dessas conversas informais, surgiram comentários, como opiniões sobre as aulas em um círculo de colegas.

Após a aula sobre modelos de compreensão da deficiência, o debate voltou-se para uma reflexão direta: "A criança mais desafiadora da sua sala é assistida pela Educação Especial?" Apenas uma das participantes confirmou esse contexto, o que levou a outro questionamento: "O que fazer para que essas crianças conseguissem participar e alcançar o objetivo proposto dentro das brincadeiras planejadas?" Depois de dias de conversa, chegou-se a um consenso: cada caso é único; algumas crianças precisam de apoio, outras não se interessam pela proposta. Assim, foi necessário pensar em outras abordagens, com recursos específicos como

brinquedos, livros, vídeos, músicas, entre outros, ajustando também os tempos. Essa constatação levou à introdução do conceito de individualidade e especificidade, algo que, embora pareça óbvio, faz uma enorme diferença na prática do planejamento pedagógico.

Ao perceber, através da realidade prática, que a educação não é um "braço da medicina" quando se fala de deficiência, mas sim um campo distinto, compreendeu-se que os maiores desafios são construções sociais de homogeneização do ser humano, tratando como "errado" aquilo que foge ao padrão estabelecido. Isso se relaciona com a fala da professora convidada, Débora, que mencionou que o modelo social considera não a deficiência, mas as barreiras sociais, físicas e atitudinais que impedem a pessoa com deficiência de acessar e participar ativamente das propostas. Essas barreiras retiram o direito dessas pessoas de vivenciar suas próprias experiências dentro de suas condições específicas.

Nas discussões sobre essas barreiras, todas as professoras inicialmente concordavam que o CEI possuía toda a acessibilidade estrutural necessária, como rampas e banheiros adaptados. No entanto, durante uma conversa em um dia ensolarado, uma das participantes trouxe à tona uma descoberta sobre o parque: o meio-fio que delimita a caixa de areia poderia ser uma barreira para crianças cadeirantes. O fato de não haver nenhuma criança cadeirante fez com que esse detalhe passasse despercebido por onze anos, mostrando como o estudo da realidade pode proporcionar novas conquistas.

Na aula sobre capacitismo e ética do cuidado, foi destacada a importância de ver pessoas com deficiência ocupando espaços sociais e profissionais de protagonismo. A formadora Giovana, uma pessoa autista, foi o primeiro contato das profissionais com um autista adulto em posição acadêmica, o que foi de extrema relevância para o entendimento da capacidade plena de vida que pessoas com deficiência podem ter quando superam as barreiras impostas. Também foi abordada a questão de como o capacitismo está intrínseco na visão social, que muitas vezes imagina o autista adulto apenas em funções como empacotador de supermercado (sem demérito para essa função), mas raramente em papéis como palestrante ou professor. Isso levou à reflexão sobre o papel das educadoras e sua compreensão sobre as crianças e de suas potencialidades.

Nas discussões sobre a ética do cuidado, a questão que ganhou repercussão foi a relação desse conceito com os pilares da Educação Infantil, "educar e cuidar". A ética do cuidado trouxe a perspectiva de que todos, em algum momento, vão necessitar de cuidados, tornando isso um pilar da vida como um todo, e não apenas da Educação Infantil.

No último encontro, sobre o DUA (Desenho Universal para Aprendizagem) e o trabalho colaborativo, a professora convidada, Geisa, lançou uma pergunta que perdurou durante muito tempo: "Como você aprende?". As participantes responderam no chat, mencionando formas diversas de aprendizado, como ouvindo, trocando com os colegas, desenhando ou em silêncio. Isso mostrou o impacto que o aprendizado de novas ideias pode ter no pensamento pedagógico e no planejamento.

Ao refletir sobre a proposta coletiva, as conversas destacaram como foi positivo realizar a formação em formato online, permitindo a contemplação de diferentes formas de aprendizado. Sentiu-se falta de formações dessa magnitude em espaços onde as participantes estavam acostumadas a ler, conversar e registrar, sem pôr em prática o que era discutido. Houve uma sensação de aproximação com a academia, motivando a continuidade nesse ambiente e demonstrando a necessidade de acesso a ele.

Na elaboração do projeto coletivo, foi priorizada a realidade da Instituição. Com isso, as participantes buscaram selecionar recursos que de fato estivessem à disposição dos docentes ou que fossem de aquisição habitual da unidade. Em sala, foi proposta a produção de letras, utilizando cartões que poderiam ser reproduzidos com palitos em slimes, massinha de modelar ou com objetos da sala que comesçassem com aquela letra. Em outra sala, passavam na televisão vídeos de yoga e, à disposição, havia diferentes palitos, folhas e lápis de cor/giz de cera. A representação da posição poderia ser feita com o corpo, montada com palitos ou representada por desenhos em folha. Todas as ações tinham representações de antecipação e contextualização através de instruções.

Por muito tempo, as crianças se mostraram engajadas em participar das propostas planejadas; em outros momentos, demonstraram interesse em usar sua criatividade. Algumas davam aulas dialógicas sobre como usar o material; outras buscavam outros espaços, como tapete. Em algumas ocasiões, caminhavam livremente, observando e conversando sobre a produção dos amigos.

Essa experiência demonstrou a necessidade e o anseio das profissionais por aprendizado, o empenho em testar novos conhecimentos e o desejo de que todas tivessem acesso às mesmas oportunidades de formação, como o mestrado. Certamente, são essas pequenas conquistas que movem a educação e proporcionam prazer ao compartilhar experiências entre professoras, comprovando que a educação se faz na troca.

Considerando essas vivências, a análise e as discussões de resultados foram estruturadas a partir das seguintes categorias apresentadas em forma de quadros: a) Planejamento das brincadeiras; b) Acesso e participação ao brincar nas salas de referência; c) Desafios encontrados para garantir a participação de todas as crianças nas propostas de brincadeiras planejadas; d) Sugestões para ampliar a garantia de participação e engajamento do maior número de crianças nas brincadeiras; e) Das barreiras que as participantes conseguiram identificar em relação ao brincar, que poderiam ser minimizadas ou eliminadas a partir das diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem; f) Sobre o que planejamentos elaborados de forma colaborativas, pautados no DUA, podem possibilitar que o maior número de crianças tenha acesso ao brincar; e g) Sobre a experiência da pesquisa formação como oportunidade de qualificação do planejamento e trabalho na perspectiva inclusiva. Essas categorias surgiram a partir da análise de conteúdo, com base na organização temática, que priorizou as principais ideias trazidas pelas participantes.

Como forma de introdução à temática e contextualização das práticas metodológicas adotadas pelas participantes da pesquisa, foi questionado como os planejamentos dos momentos de brincadeiras eram realizados nas salas de referência.

5.1 PLANEJAMENTOS PARA BRINCADEIRAS NA SALA DE REFERÊNCIA

Quadro 1: Planejamentos de Brincadeiras na Sala de Referência

Padrão de Respostas	Frequência
Planejamento quinzenal. Construído com a participação de todas.	6
Planejamento semanal. Construído com a participação de todas.	2
Planejamento diário. Construído com a participação de todas.	3
Não elaboram planejamento	2

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

Na Rede de Ensino de São José, da qual o CEI onde foi realizada a pesquisa faz parte, as atribuições e responsabilidades profissionais são distintas. O professor é o único a receber a gratificação de regência e tem por responsabilidade a produção do planejamento. Os auxiliares de sala, de educação especial e de ensino não recebem tal gratificação, e suas funções não incluem essa produção documental. Com isso, o pensar, planejar e a própria ação pedagógica podem ser um tanto fragmentados e viesados a um único olhar: o do regente.

Porém, apesar do tamanho do CEI, uma característica dessa unidade educativa, é o entrosamento da equipe, o que favorece o que Damiani (2008) destaca como trabalho colaborativo entre profissionais de educação: quando há diferentes pessoas, em diferentes cargos, compartilhando suas competências pedagógicas, conhecimentos e experiências. Isso pode ser bem ilustrado no quadro acima, no qual todas as participantes da pesquisa relataram que trabalham de forma colaborativa com suas companheiras de sala. Descreveram que, após um período de observações, temas geradores são escolhidos considerando o interesse da turma

e, através deles, são elaborados projetos anuais, dos quais derivam planejamentos quinzenais, semanais ou diários, tendo por base os campos de experiência da BNCC.

É de se destacar que, nesse grupo, as auxiliares de ensino não elaboram planejamentos, pois, quando entram para substituir o professor, executam o planejamento já proposto para sala. Esse trabalho colaborativo permite a construção de um planejamento pedagógico mais abrangente e diversificado, com múltiplos olhares e experiências, abordando diferentes aspectos do processo educativo e considerando diversas especificidades das crianças.

Pensando no contexto específico dessa Rede de Ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido apenas às crianças que já têm “laudo” e estão matriculadas nas salas de referência da pré-escola. Os polos de atuação são localizados em escolas de Ensino Fundamental. A participação das crianças assistidas pela Educação Especial nessas salas é tratada pelo profissional do AEE diretamente com a família, não havendo nenhum tipo de integração com o trabalho desenvolvido nas salas de Educação Infantil. Com isso, a única referência específica da Educação Especial encontrada nos Centros de Educação Infantil são os auxiliares de ensino na Educação Especial, o que torna o compartilhamento de sua visão pedagógica essencial para a construção de proposições didáticas que contemplem a diversidade como um todo.

Relacionando esse contexto com o trabalho colaborativo desenvolvido na Unidade Infantil, podemos perceber a conexão com o pensamento de Valle e Connor (2014), que destacam sobre o cuidado em incluir. Eles sugerem a compreensão de que as práticas não devem estar atreladas à experiência de um único professor. Incluir significa trabalhar colaborativamente para conceber e fortalecer práticas que reverberam na construção de ações pedagógicas voltadas para alcançar metas em comum, fortalecendo a perspectiva inclusiva.

Com isso, cabe ressaltar que o ensino colaborativo exige uma mudança de paradigma na prática docente. Para essa cultura de colaboração no CEI, os professores têm que estar dispostos a superar suas limitações, despir-se de seus conceitos e estar abertos a aprender uns com os outros sobre os diversos modos

de ensino e de aprendizagem, compartilhando experiências. Nessa perspectiva, podemos ver o comprometimento profissional da equipe e como isso reflete no trabalho desenvolvido.

O planejamento de brincadeiras na Educação Infantil é um aspecto crucial para o desenvolvimento integral das crianças. As brincadeiras não são apenas atividades lúdicas, mas também ferramentas pedagógicas que promovem a aprendizagem de forma natural e prazerosa. Ao planejar essas atividades, os docentes devem considerar a faixa etária, os documentos norteadores da Educação Infantil, os interesses e as necessidades de cada criança, garantindo que as brincadeiras estimulem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. É importante que o planejamento seja flexível, permitindo adaptações conforme as crianças ou o grupo respondem às atividades, e que inclua uma variedade de brincadeiras que incentivem a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas. Além disso, o ambiente em que essas brincadeiras ocorrem deve ser seguro, acolhedor e estimulante, promovendo um espaço onde as crianças possam explorar, experimentar e expressar-se livremente, vivendo e produzindo a cultura que é própria da infância.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Princípio 7: a criança tem direito a uma educação que a permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver suas aptidões, seu juízo individual, seu sentido de responsabilidade moral e social. Para pensar práticas pedagógicas que contemplem essa igualdade e todas as particularidades encontradas nas salas de referência das unidades infantis, o primeiro aspecto a ser observado pelo docente, é verificar se todas as crianças têm acesso ao brincar de maneira igualitária, identificando as barreiras que as impedem de ter acesso a esse direito. Por fim, é necessário traçar estratégias pedagógicas, através dos planejamento, que sejam capazes de transpor ou eliminar essas barreiras.

5.2 DESAFIOS PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES PLANEJADAS

O quadro seguinte reflete as respostas das profissionais quando questionadas sobre se acreditam que todas as crianças têm o mesmo acesso e participação ao brincar em suas salas de referência. Brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil, sendo essencial que todas as crianças tenham igual acesso a essa prática. No entanto, as respostas indicam que existem diferentes percepções e realidades enfrentadas pelas crianças.

Quadro 2: Desafios para Garantir a Participação Integral de Todas as Crianças nas Atividades Planejadas

Padrão de Respostas	Frequência
Sim	5
Sim, mas com dificuldades efetivas que demandam de apoio de um profissional	6
Não	1
Não respondeu	1

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

Moraes (2009) afirma que a Educação Infantil deve proporcionar a todas as crianças, independentemente de suas necessidades, um ambiente acessível onde possam brincar, explorar, interagir e aprender de forma lúdica. Partindo do exposto no quadro 2, cinco das profissionais acreditam que todas as crianças têm acesso igualitário ao brincar. Essas profissionais possivelmente consideram que o ambiente

e as práticas pedagógicas são inclusivos o suficiente para garantir que todas as crianças participem plenamente das atividades propostas no planejamento. Já seis das profissionais reconhecem que, embora todas as crianças tenham acesso ao brincar, algumas enfrentam dificuldades significativas para que suas especificidades sejam atendidas, e, com isso, requerem intervenções ou apoio para que possam ser contempladas dentro das propostas planejadas. Isso indica, nesse contexto, que as profissionais identificaram a presença de barreiras físicas, estruturais, sociais ou atitudinais que impedem uma participação plena, destacando a necessidade de um suporte mais direcionado para garantir a inclusão de todas as crianças nas propostas planejadas. Uma profissional acredita que nem todas as crianças têm acesso igualitário ao brincar. Este dado, apesar de ser o com menor incidência, tem sua relevância, pois indica alguma experiência individual que essa profissional vivenciou, que a levou a observar a existência de falhas na inclusão e na acessibilidade dentro das práticas pedagógicas ou no ambiente físico do CEI. Isso sugere que ainda há casos onde a inclusão plena não é alcançada, indicando áreas que precisam de atenção e melhoria contínua.

É importante que crianças que precisam de apoio para enfrentar as barreiras ao acesso ao brincar de maneira igualitária na Educação Infantil recebam o olhar sensível do professor. Howard Gardner (1994) e Maria Carmen Barbosa (2002) destacam que a mediação em brincadeiras permite que a criança explore diferentes formas de inteligência de maneira integrada. Quando um adulto orienta e interage com a criança durante o brincar, ele a ajuda a descobrir novos caminhos de aprendizado e a desenvolver habilidades que talvez não fossem exploradas sem essa interação. A função do educador é atuar como um facilitador, encorajando a criança a experimentar, resolver problemas e colaborar com os outros. Embora o brincar seja reconhecido como essencial para o desenvolvimento infantil, diversas barreiras sistemáticas, físicas, sociais e atitudinais podem dificultar ou até impedir que diferentes crianças participem plenamente dessas atividades, já que essa participação de todos sempre apresenta desafios. Isso evidencia que, embora haja esforços para incluir todas as crianças, há uma necessidade clara de suporte pedagógico e mediação para garantir a todos esse direito, de forma que o brincar seja verdadeiramente inclusivo.

5.3 ACESSO E PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NO DIREITO AO BRINCAR NA SALA DE REFERÊNCIA

Tendo em vista os apontamentos anteriores, quando questionadas sobre os principais desafios e barreiras encontrados para garantir a participação de todas as crianças nas propostas de brincadeiras planejadas, as professoras pontuaram as seguintes questões:

Quadro 3: Inclusão e Participação de Todas as Crianças no Direito ao Brincar na Sala de Referência

Padrão de Respostas	Frequência
Número de crianças por sala	10
Limitação de recursos	5
Tempo de concentração	4
Tecnologias	3
Espaço físico	5
Tempo de espera	3
Formação específica e prática sobre o brincar	5

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

Podemos observar, a partir do disposto no quadro 3 e a partir da resposta de maior incidência (10), a principal dificuldade encontrada pelas docentes participantes da pesquisa em relação à garantia de participação das crianças nas brincadeiras planejadas, refere-se à quantidade de crianças por sala. Outras questões que aparecem com bastante recorrência (5 vezes) são “limitação de recursos e espaço

físico”. Todos esses apontamentos estão interligados e são questões sistemáticas e estruturais na Educação Infantil, que têm relevante relação com a concepção e construção social que originalmente criou a Educação Infantil com a visão de um ambiente assistencialista para os pais e de cuidados às crianças.

Apesar da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 reconhecerem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, muito se discute no âmbito educacional e os avanços das políticas públicas ao longo dos anos. O caráter assistencialista advindo dessa herança histórica e a pressão social por maior número de vagas na Educação Infantil refletem em soluções de curto prazo. Exemplo disso é o aumento do número de crianças por sala, que na Pré-Escola da Educação Infantil, há dez anos, era de vinte crianças em período integral por sala e hoje consistem no atendimento de vinte e cinco crianças em turno parcial, sem ampliações estruturais nos espaços físicos, como as salas de referência ou os espaços coletivos como refeitório, parques, banheiros entre outros. Isso reverbera diretamente nas experiências vivenciadas, no desenvolvimento da criança e compromete o fazer pedagógico como um todo, trazendo à tona o que Froebel (1917) e Vygotsky (1991) destacavam ao afirmar que as interações sociais e o ambiente físico em que a criança se encontra são cruciais para o seu desenvolvimento integral, devendo sempre ser um espaço de estímulo à curiosidade. Um lugar que não proporciona oportunidades para essas interações, vivências e vínculos se constituírem, pode inibir a evolução do ser. Ambientes desestruturados podem provocar desinteresse, limitar a participação e a capacidade da criança de interagir com o meio e de desenvolver com plenitude seus potenciais motores, sociais, emocionais e cognitivos.

Pensando nesse contexto, dentro do sistema, estrutura e qualidade oferecida no ensino público, não se pode deixar de relacionar ao pensamento de Freire (1970), quando dizia que a educação deve se propor a um processo de libertação e empoderamento, e não um meio de perpetuar a dependência. E assim, o assistencialismo educacional é, antes de tudo, uma forma de manter as classes populares na passividade, negando-lhes a possibilidade de serem protagonistas de suas experiências. A precariedade na infraestrutura e nos recursos disponíveis nas unidades infantis frequentemente refletem e reforçam um sistema de

assistencialismo educacional, que não oferece às crianças das classes populares as condições necessárias para desenvolver com plenitude e prazer suas capacidades. Essa situação não apenas compromete a experiência individual da criança, mas também perpetua a desigualdade, pois nega a esses indivíduos, as oportunidades de se tornarem agentes ativos em suas próprias vidas e em suas comunidades.

Assim, as sobrecargas nas salas de Educação Infantil podem ser vistas como um reflexo de um sistema que, em vez de empoderar, mantém as classes populares e a diversidade que nelas se encontram em um estado de passividade, perpetuando a dependência de um sistema assistencialista. Ao oferecer um ambiente educacional deficiente, a sociedade está, em essência, negando a essas crianças as ferramentas necessárias para romper com o ciclo de exclusão e para construir um futuro de oportunidades mais autônomo e empoderado.

Tendo por base a ideia apresentada no documento da UNICEF (2022), quando trazem sobre a importância de que, no atual cenário de transformações tecnológicas e sociais, ressignificar o brincar significa repensar e adaptar as práticas lúdicas para que elas continuem a promover a aprendizagem, a socialização e o bem-estar das crianças, mesmo em contextos digitais ou sociais. Podemos conectar as respostas que abrangem a formação específica e práticas sobre o brincar, que aparecem em grande número no quadro 2 cinco vezes, apontando a necessidade (e a vontade) que as profissionais têm para além de apresentar as brincadeiras que historicamente caracterizam as infâncias ao longo do tempo. Elas desejam se aproximar dos interesses e expectativas dessa geração, revelando na realidade de sala a importância do que Sarmiento (2004) evidencia, quando diz que o brincar é uma linguagem universal da infância, mas deve ser constantemente repensado, ressignificado e reapresentado para que continue sendo um ato de liberdade e de experimentação, especialmente em um mundo que muda tão rapidamente. As respostas das participantes demonstram como as mudanças e as interações tecnológicas já afetam as relações e interações nas salas de referências das unidades infantis, tornando-se desafios para práticas que contemplem todas as crianças, partindo de seus interesses e curiosidades. A atualização e aumento do repertório teórico, tecnológico, social e cultural do professor é uma das formas de ressignificar, repensar e estruturar práticas pedagógicas que envolvam as

brincadeiras na Educação Infantil para romper as barreiras sociais, geracionais e de acesso que se tornam desafios para a participação e engajamento de todas as crianças nas brincadeiras planejadas.

5.4 SUGESTÕES PARA AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO NAS BRINCADEIRAS NA SALA DE REFERÊNCIA

Nessa perspectiva, as professoras foram convidadas a pensar em sugestões para ampliar a garantia de participação e engajamento do maior número de crianças nas brincadeiras. As respostas estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 4: Propostas para Ampliar a Participação e o Engajamento nas Brincadeiras na Sala de Referência

Padrão de Respostas	Frequência
Redução do número de crianças	10
Diversidade de materiais não estruturados	4
Acesso a espaços físicos adequados a quantidade de crianças, que contemplem a movimentação delas	9
Tecnologias	5
Organização e disposição dos brinquedos	8
Acesso a formações que contemplem de forma prática e atuais as brincadeiras	9
Brinquedos adequados	6
Diversidade e quantidade de brinquedos	6

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

A sugestão mais frequente, dez vezes, as profissionais apontam que diminuir o número de crianças por grupo ou sala pode facilitar a participação e o engajamento de todas. Isso sugere que o controle da quantidade de crianças é visto como um fator crucial para melhorar a qualidade das interações e a inclusão durante as atividades de brincar. Essa experiência se relaciona com o que traz Madalena Freire (1983), que afirma que turmas com menos alunos proporcionam um espaço de maior escuta e interação, permitindo que o educador se aproxime mais das experiências individuais das crianças, favorecendo uma prática pedagógica que valoriza o conhecimento prévio e as vivências das crianças. Apesar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destacar o espaço físico como um dos elementos fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas bem-sucedidas na Educação Infantil, o acesso a espaços físicos adequados à quantidade de crianças, que contemplem a movimentação das mesmas, aparece em nove respostas, podendo se constatar que esta sugestão também é considerada com alta relevância. Indicando que as profissionais veem a adequação dos espaços como essencial para permitir que as crianças se movam livremente e participem de forma ativa nas brincadeiras. Já o acesso a formações que contemplem de forma prática e atuais as brincadeiras nove vezes, assim como a adequação dos espaços, é considerada fundamental. Isso aponta para a necessidade de atualização constante e formações específicas para que as educadoras possam contemplar em seus planejamentos as brincadeiras de maneira mais inclusiva, convergindo com a obra de Kishimoto (1997), quando ressalta que a capacitação permite que os professores reconheçam o brincar como uma forma natural e poderosa de aprendizagem. Onde as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades de resolução de problemas, aprendem a cooperar com os outros e expressam suas emoções. Um professor bem capacitado é capaz de observar e interpretar as brincadeiras das crianças, usando esses insights para planejar atividades que respondam às necessidades e interesses das crianças e treinar esse olhar para entender essas dinâmicas e criar ambientes e oportunidades de brincadeira que sirvam de suporte e apoio às dificuldades e estimulem as potencialidades. A organização e a disposição dos brinquedos aparecem em 8 respostas, sendo vistas como uma área importante a ser aprimorada para garantir que todas as crianças possam ter acesso, participar e interagir com os materiais de maneira adequada.

As opções “diversidade e quantidade de brinquedo” e “Brinquedos adequados” aparecem em seis respostas, sendo destacadas como fatores que podem melhorar o engajamento das crianças nas propostas planejadas. Isso indica a necessidade de ter à disposição uma quantidade e variedade suficientes de brinquedos apropriados às diferentes necessidades e preferências das crianças, bem como atendam as características das propostas planejadas, que são embasadas nos campos de experiências da BNCC.

Já as respostas “tecnologias”, com cinco respostas, e “diversidade de materiais não estruturados”, com quatro respostas, aparecem com menor incidência, duas sugestões que apesar de diferentes, vêm com a mesma intencionalidade, permitirem maior criatividade e liberdade de uso por parte das crianças, com o poder de diversificar e enriquecer o proposto no planejamento e podem, em uma interpretação mais ampla, estar conectadas também à capacitação docente. Com o avanço da tecnologia e as mudanças sociais, o conceito de brincar tem se transformado. Professores bem preparados estão aptos a integrar novas formas de brincadeiras digitais e tecnológicas ao currículo, ao mesmo tempo em que preservam e promovem as formas tradicionais de brincar, que são igualmente importantes para o desenvolvimento das crianças. É importante pensar nessas questões como formas de ampliar o engajamento, embora isso não seja tão amplamente mencionado quanto outras sugestões e deve ser considerado com relevância.

Em suma, podemos analisar, através dos dados apresentados no quadro 4, que as profissionais acreditam que a redução do número de crianças por grupo, o acesso a espaços adequados e a formação prática são as principais formas de garantir que mais crianças possam participar ativamente das brincadeiras propostas nas salas de referência. As respostas sugerem um enfoque na criação de ambientes mais inclusivos, personalizados e bem equipados, onde as crianças tenham acesso a uma variedade de brinquedos e recursos adequados que sirvam de base às proposições diversificadas em um planejamento, considerando maior pluralidade dos indivíduos e onde os profissionais estejam bem preparados para mediar o processo do brincar. A diversificação de recursos e a inclusão de tecnologias também são

reconhecidas, mas com menor frequência, o que pode indicar áreas de potencial desenvolvimento, mas não necessariamente são vistas como prioridade imediata.

5.5 BARREIRAS RELACIONADAS AO BRINCAR E POSSÍVEIS SOLUÇÕES PAUTADAS OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Conceituando o DUA como uma proposta que orienta a remoção das barreiras nos currículos escolares, compreendendo a existência das diferenças e considerando que nenhum sujeito performa da mesma maneira o ser aprendiz e o aprender, o DUA é um grande quadro teórico e conceitual que nos inspira a realizar práticas mais assertivas nos contextos da variabilidade dos processos de aprendizagem. Partindo do entendimento de quais são as barreiras encontradas para que as crianças tenham um acesso igualitário ao brincar, foi indagado às participantes como tais poderiam ser minimizadas ou eliminadas essas barreiras a partir das diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem. As respostas estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 5: Barreiras no Brincar e Soluções Potenciais com os Princípios do Design Universal para Aprendizagem

Padrão de Respostas	Frequência
Diversificação de recursos	9
Acessibilidade dos ambientes do CEI	8
Ampliação da quantidade de recursos existentes	5
Aprofundamento teórico	3
Abordagens pedagógicas flexíveis e diversificadas para a mesma proposta	10

A homogeneização das propostas na hora do brincar no planejamento	10
Representações visuais	3
Contextualização e exemplos práticos da ação esperada	8

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014) afirmam que o DUA defende que a diversidade nas estratégias pedagógicas é fundamental para atender às variações nas formas como as crianças aprendem. A flexibilidade nas práticas educacionais, ao proporcionar diferentes caminhos para a aquisição de conhecimento, é essencial para um ensino verdadeiramente inclusivo. Isso demonstra a apropriação dos conceitos do DUA pelas participantes, quando as abordagens pedagógicas flexíveis e diversificadas para a mesma proposta e a rejeição da homogeneização das propostas na hora do brincar no planejamento aparecem com dez respostas, e são as duas categorias que foram mais mencionadas pelas participantes. Isso indica uma preocupação significativa com a necessidade de diversificar as abordagens pedagógicas e evitar a homogeneização nas atividades de brincar. As educadoras conseguiram refletir, através das discussões propostas, que, para atender à diversidade das crianças, é crucial adotar diferentes métodos e propostas que possam se ajustar às variadas necessidades e estilos de aprendizagem. Já a diversificação de recursos aparece com nove respostas. A frequência elevada sugere que as participantes acreditam que ampliar o tipo e a variedade de recursos disponíveis é essencial para promover a inclusão e garantir que todas as crianças possam participar ativamente das brincadeiras planejadas, corroborando com Rose, David H. (2005), que afirmam que a diversificação, conforme proposta pelo DUA, envolve não apenas a adaptação dos métodos de ensino, mas também a criação de ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis e inclusivos, oferecendo múltiplas formas de engajamento para que todas as crianças possam se envolver ativamente no processo de aprendizagem.

Tanto a acessibilidade dos ambientes quanto a necessidade de contextualização e exemplos práticos da ação esperada, aparecem com 8 respostas, sendo reconhecidas como áreas que precisam de atenção. Isso aponta para a importância de criar ambientes fisicamente acessíveis e de oferecer às crianças instruções claras e aplicáveis para facilitar a inclusão, como sugere Rose, David H. (2005), quando afirmam que a acessibilidade, segundo o DUA, vai além da adaptação física dos ambientes. Ela envolve a criação de contextos pedagógicos onde o conteúdo seja relevante para os alunos e acessível em termos de linguagem, cultura e capacidade, permitindo uma experiência de aprendizagem inclusiva e eficaz.

Já a ampliação da quantidade de recursos existentes, o aprofundamento teórico e as representações visuais aparecem todos com três respostas. Esses itens, embora mencionados com menor frequência, ainda são vistos como relevantes. A ampliação de recursos, o aprofundamento teórico e o uso de representações visuais são aspectos que podem contribuir para a minimização das barreiras no brincar, mas parecem ser considerados menos prioritários pelos participantes em comparação com os pontos já mencionados.

Podemos observar, através da análise do quadro 5, que os profissionais reconhecem a necessidade de flexibilidade e diversidade nas abordagens pedagógicas, além de procurar maneiras de evitar a homogeneização nas propostas que envolvam as brincadeiras. Isso reflete uma visão de que a inclusão deve ser alcançada por meio de práticas que respeitem as diferenças individuais, as peculiaridades e as individualidades das crianças. A diversificação de recursos e a acessibilidade física também são vistas como essenciais para promover a participação plena dentro do contexto vivenciado. Por outro lado, aspectos como a ampliação de recursos existentes, o aprofundamento teórico e as representações visuais são importantes, mas parecem ser secundários nas preocupações das participantes. Em resumo, a prioridade está em criar um ambiente de aprendizagem diversificado, acessível e ajustado às necessidades específicas de todas as crianças.

Pensar em planejamento colaborativo é pensar no envolvimento e na participação dos diferentes docentes na elaboração das propostas nas salas de

referência. Ele promove um ambiente em que todos podem contribuir com suas ideias, visões de mundo, contexto, experiências e expectativas. Essa colaboração leva a um planejamento mais diverso e complexo, que considera de forma mais abrangente a diversidade e as peculiaridades das crianças. Nesse cenário, o DUA interage como uma abordagem educacional visando criar estratégias para que as propostas de brincadeiras planejadas sejam mais acessíveis a todas as crianças, reconhecendo e respeitando suas diferentes formas de aprendizagem, ritmos e interesses.

O planejamento que leva em conta as necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou não, garante que todos tenham a oportunidade de brincar e aprender por meio da brincadeira. Ao planejar em colaboração, os educadores podem compartilhar conhecimento sobre as necessidades específicas de diferentes crianças e desenvolver estratégias que garantam que todas tenham acesso a atividades lúdicas. Isso se alinha ao DUA, que busca a inclusão de todos os alunos através de práticas pedagógicas diversificadas.

5.6 O PLANEJAMENTOS COLABORATIVOS PAUTADOS NO DUA NO ACESSO DAS CRIANÇAS AO BRINCAR

Considerando o que foi discutido até o momento, quando questionadas se acreditam que planejamentos elaborados de forma colaborativa, pautados no DUA, podem possibilitar que o maior número de crianças tenha acesso ao brincar, as participantes responderam:

Quadro 6: Efeitos dos Planejamentos Colaborativos Baseados no DUA sobre o Acesso das Crianças ao Brincar

Padrão de Respostas	Frequência
Sim, pois quanto maior a diversidade de posicionamento e ideias, maior a chance de diversificação, de flexibilidade e de alcançar a multiplicidade das salas	5
Sim, pois o compartilhamento de sugestões e experiências enriqueceram o planejamento	4
Sim, pois seria elaborado a partir do entendimento de todos os profissionais de sala, que se sentirão mais envolvidos nas propostas	4

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

A análise do quadro sugere que o planejamento colaborativo, fundamentado nos princípios do DUA, é considerado pelas participantes uma boa opção para garantir que um maior número de crianças tenha acesso ao brincar. Essa abordagem não apenas promove a inclusão, mas também enriquece a experiência de aprendizado, permitindo que todos os alunos se beneficiem das oportunidades educativas proporcionadas pelo brincar. Assim, a aplicação do DUA em contextos colaborativos pode ser vista como uma estratégia efetiva para criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos e abrangentes, como destacam Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014), ao dizer que o DUA valoriza o trabalho colaborativo como uma estratégia essencial para diversificar e flexibilizar as abordagens pedagógicas. Quando professores trabalham em colaboração, eles podem compartilhar práticas eficazes e desenvolver estratégias inovadoras que assegurem que todos os indivíduos tenham acesso equitativo ao currículo.

Todas as participantes consideram o trabalho colaborativo e o planejamento pautado no DUA, como uma boa opção para garantir que a maior quantidade de crianças tenha acesso ao brincar. O que variou de alguma forma foram os argumentos para isso. Com cinco respostas, acreditam que quanto maior a

diversidade de posicionamento e ideias, maior a chance de diversificação, de flexibilidade e de alcançar a multiplicidade das salas e maior a chance de resolução dos desafios e barreiras encontrados. Esta resposta sugere de forma clara que a interação e a troca contínua de conhecimento entre as docentes leva a uma identificação e resolução mais eficaz dos desafios que são frequentemente enfrentados nas salas de referência, indicando que muitas participantes deste estudo perceberam uma relação positiva e direta entre o planejamento colaborativo pautados no DUA e a possibilidade na melhoria na gestão das dificuldades no ambiente de ensino.

Já as outras duas respostas apareceram como opções, foram o compartilhamento de sugestões e de experiências como fator enriquecedor do planejamento e a elaboração do planejamento a partir do entendimento de todos os profissionais de sala, que através disso se sentiram mais envolvidos nas propostas. Essas questões tiveram a frequência de quatro vezes, demonstrando sua relevância.

O compartilhamento de sugestões e o entendimento que experiências diversas, e o enriquecimento do planejamento, por serem elaborados a partir de práticas entre profissionais, reforça o ponto de vista de que os educadores envolvidos reconhecem que a troca de experiências e sugestões não é apenas benéfica, mas essencial para o contínuo desenvolvimento e evolução do ensino.

A elaboração do planejamento a partir do entendimento de todos os profissionais de sala, que através disso se sentiram mais envolvidos nas propostas, permite um aprendizado mútuo que, conseqüentemente, enriquece a experiência educacional das crianças. A resposta reflete a importância da compreensão conjunta entre diferentes profissionais que trabalham com as mesmas crianças, possibilitando um melhor entendimento das suas diversas individualidades. A elevada frequência de respostas que concordam com essa afirmação reafirma a ideia de que o planejamento colaborativo não apenas facilita a comunicação entre os envolvidos, mas promove uma visão mais holística acerca do aprendizado e desenvolvimento infantil, considerando as particularidades de cada criança.

Através das respostas encontradas no quadro 6, podemos perceber que o planejamento colaborativo tem sido amplamente reconhecido como um fator positivo

para a melhoria não apenas do acesso ao brincar, mas também da qualidade e diversidade das experiências propostas na Educação Infantil. A pouca variação das respostas, que estão interligadas de algum modo, ilustra um consenso significativo entre os profissionais envolvidos sobre a importância da colaboração. Esse consenso pode servir como uma base forte para a implementação de estratégias que favoreçam a inclusão e a eficácia da diversidade e diversificação dessas vivências nas salas de referência, além de se propor que maior número de crianças possam se beneficiar de oportunidades educacionais que respeitem e valorizem suas individualidades.

A formação docente apareceu como uma estratégia fundamental para a inclusão efetiva de crianças com deficiência ou não no ambiente educativo, sendo citadas em todos os quadros onde cabiam como resposta. O grupo de estudos é uma oportunidade de abordar temáticas que estejam diretamente relacionadas aos desafios cotidianos encontrados em contextos específicos das unidades. Esses grupos proporcionam um espaço colaborativo onde educadores podem compartilhar conhecimentos, trocar experiências e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Através do diálogo e da construção coletiva, os professores desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre as necessidades específicas das crianças e podem adquirir e compartilhar ferramentas pedagógicas que lhes permitem repensar as estratégias de ensino de forma a garantir a participação plena de todos os indivíduos.

5.7 IMPACTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO NA QUALIFICAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Tendo isso em vista, a participação no grupo de estudos a partir da proposta da pesquisa, quando questionadas sobre a experiência da pesquisa-formação como oportunidade de qualificação do planejamento e trabalho na perspectiva inclusiva:

Quadro 7: Impacto da Pesquisa-Formação no Aperfeiçoamento do Planejamento Inclusivo

Padrão de Respostas	Frequência
Sim	1
Sim, destacando a inclusão como especificidade individual de todos, não como laudo na Educação Especial	4
Sim, atualizou e qualificou as práticas	3
Sim, ampliou o olhar sobre diversidade e inclusão, não apenas sobre deficiência	3
Sim, trouxe um olhar sobre a colaboração/compartilhamento da docência e a importância de um ambiente de aprendizado acessível a todos	2

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras.

Todas as participantes concordaram que a pesquisa-formação foi uma boa oportunidade para qualificar o planejamento e o trabalho na perspectiva inclusiva. Assim como destaca Madalena Freire (2014), a pesquisa-formação transforma a prática pedagógica dos educadores ao promover uma postura investigativa constante. Na educação infantil, essa metodologia permite que os professores articulem teoria e prática de forma reflexiva, enriquecendo suas estratégias de ensino e promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo para as crianças. Podemos perceber tal relevância, observando a resposta com maior incidência, quatro respostas, que vem destacando um novo paradigma, a partir do entendimento daquela realidade, de que a inclusão deve considerar as especificidades individuais e não como laudo na Educação Especial, mostrando que a formação foi bem-sucedida em transformar a percepção das educadoras. Elas passaram a enxergar a inclusão como uma prática que engloba contextos diversos e não apenas uma necessidade específica das crianças assistidas pela Educação Especial. Esse ponto é crucial para a efetivação de uma educação verdadeiramente

inclusiva, que enxerga, reconhece e valoriza a pluralidade encontrada nas salas de referência.

Já três participantes destacaram que foi uma oportunidade de atualizar e qualificar as práticas, indicando que a formação teve um impacto positivo em suas práticas pedagógicas. Isso demonstra que a pesquisa-formação foi relevante para o contexto educativo e proporcionou conhecimentos que as docentes puderam aplicar diretamente em seus planejamentos, melhorando a qualidade da experiência oferecida na unidade infantil, assim como aponta Candau (2014), ao dizer que pesquisa-formação é fundamental na formação dos professores da Educação Infantil, pois estimula uma prática pedagógica que é constantemente revista e aprimorada. Os educadores, ao se engajarem em processos de investigação sobre suas práticas, tornam-se mais capazes de responder às demandas específicas de seus contextos educativos e às necessidades dos alunos.

Três participantes indicaram a ampliação do olhar sobre diversidade e inclusão, não apenas sobre deficiência, demonstrando que a formação ajudou as participantes a compreender que a inclusão vai além da deficiência, englobando uma vasta gama de diversidades (cultural, étnica, social, etc.). Esse entendimento mais amplo é essencial para criar ambientes de aprendizagem que compreendam as barreiras encontradas, as quais podem ser transpostas por meio dos planejamentos, para que de fato atendam às necessidades das crianças.

Duas respostas trouxeram a relevância de um olhar sobre a colaboração/compartilhamento da docência e a importância de um ambiente de aprendizado acessível a todos, destacando também a importância de um ambiente colaborativo e acessível, o que demonstra que a formação abordou de maneira eficaz a necessidade de trabalho em equipe entre os docentes e a criação de espaços de aprendizagem que sejam inclusivos para todos.

Pensar os grupos de estudo como espaços para a construção de uma cultura educacional mais inclusiva, onde se realizam reflexões considerando o contexto da realidade em que se vive, e onde todos os profissionais têm a oportunidade de levar suas dificuldades cotidianas para serem compartilhadas e repensadas. Esse senso de coletividade e responsabilidade compartilhada é essencial para a implementação

de políticas inclusivas de sucesso, pois a inclusão não depende apenas do esforço de um professor individual, mas de um compromisso coletivo do CEI como um todo.

Podemos perceber, por meio dessa experiência da pesquisa-formação, que os grupos de estudo das unidades de Educação Infantil podem ser um espaço não só de aproximação das discussões acadêmicas, mas também da própria Universidade, promovendo a atualização contínua dos professores, mantendo-os inteirados sobre as novas abordagens, metodologias e tecnologias que podem facilitar o processo de inclusão a partir da sua realidade. Isso é especialmente importante em um campo que está em constante evolução, como a educação inclusiva, onde as práticas e os conceitos teóricos são frequentemente reavaliados e atualizados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consequência das análises realizadas, e da teoria apresentada, relacionada ao problema e aos objetivos de pesquisa, pode-se concluir que o trabalho colaborativo, embora não seja uma diretriz formal da rede de ensino, manifesta-se de maneira consistente nos planejamentos pedagógicos das atividades lúdicas em todas as salas de referência da pré-escola no CEI pesquisado. Esse trabalho revela-se relevante ao considerar as experiências, expectativas e o envolvimento de cada professora que participa do desenvolvimento das crianças. O trabalho colaborativo surgiu como uma alternativa para diversificar os planejamentos pedagógicos e compensar a ausência de um atendimento especializado que ofereça suporte às necessidades específicas das crianças atendidas pela Educação Especial. A falta de um profissional especializado com quem as professoras possam compartilhar suas preocupações e desenvolver estratégias inclusivas adequadas é suprida, em parte, pelo próprio trabalho colaborativo entre as educadoras. Essa prática transcendeu a necessidade inicial e passou a se configurar como um fator positivo para a inclusão de todas as crianças, não apenas daquelas que têm deficiências diagnosticadas, mas também das que encontram barreiras na participação plena das atividades educacionais propostas na instituição. As professoras consideram essa colaboração uma oportunidade de aprendizado mútuo, no qual podem compartilhar experiências, diferentes olhares e entendimentos sobre educação. No entanto, apesar de reconhecerem que todas as crianças têm acesso às atividades planejadas, apontam que muitas delas necessitam de suporte adicional para serem efetivamente incluídas no brincar.

Dentre os desafios e barreiras identificados, o elevado número de crianças por sala foi destacado como o principal obstáculo para garantir uma experiência igualitária. Durante a pesquisa, observou-se uma mudança de paradigma nas concepções das professoras, que inicialmente associavam as dificuldades à formação docente e ao número de crianças com laudo de deficiência. Ao final do estudo, as participantes adotaram uma perspectiva mais alinhada ao modelo social da deficiência, compreendendo que as barreiras à inclusão estão mais relacionadas à estrutura, formação e oportunidades oferecidas do que à deficiência em si, e que todas as crianças têm as necessidades e o direito de um olhar individualizado, que

contemple e considere suas necessidades e dificuldades específicas para que possam participar plenamente das brincadeiras, alcançando, assim, seu desenvolvimento integral.

Ao propor sugestões para melhorar o engajamento e a participação das crianças, três aspectos foram considerados prioritários: a redução do número de crianças por sala, a adequação dos espaços físicos para promover maior liberdade nas atividades e o acesso a formações práticas que ajudem os professores a repensar suas práticas de maneira colaborativa. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem foi considerado por todas uma boa opção para alcançar a equidade de acesso, devido à sua proposta de considerar a flexibilização dos planejamentos e a diversificação dos recursos e abordagens como fundamentais para garantir que todas as crianças sejam incluídas nas brincadeiras propostas. As professoras reconheceram que, ao diversificar os métodos e os recursos pedagógicos, aumentam as oportunidades de participação, o que impacta positivamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças.

Em resumo, um planejamento colaborativo pautado no DUA foi visto como uma forma eficaz de garantir que um maior número de crianças tenha acesso ao brincar e ao desenvolvimento integral. A pesquisa também destacou que a formação oferecida foi uma valiosa oportunidade para qualificar as práticas pedagógicas, atualizar conceitos e reforçar a inclusão como um processo contínuo que envolve todas as crianças em diferentes momentos de seu desenvolvimento.

Pode-se constatar que essas conclusões estão alinhadas ao conceito de um Mestrado Profissional e ao que se propõe essencialmente o PROFEI, que visa qualificar as práticas docentes a partir de contextos específicos da realidade das salas de referência da Educação Básica.

As limitações deste trabalho estão relacionada à extensão da temática, havendo a necessidade de direcionar o olhar também a outras questões, como as implicações propostas no estudo se relacionam com a inclusão de crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses, que vivenciam a etapa da creche, e as experiências das profissionais que planejam para elas os momentos do brincar. Pensando pela perspectiva do foco ser restrito a uma única instituição pública, as dinâmicas e desafios encontrados nesse ambiente específico não refletem necessariamente a realidade de outras unidades de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas, que têm contextos distintos. Portanto, nota-se que essa limitação serve também

como um possível desdobramento para futuros estudos, nos quais mais pesquisadores terão a possibilidade de, a partir da temática, explorar outros aspectos pertinentes e comparativos.

Diante das considerações apresentadas, o estudo revelou-se valioso por lançar luz sobre a importância do trabalho colaborativo no contexto da Educação Inclusiva, destacando como essa prática pode compensar lacunas estruturais e de formação dentro das Instituições Infantis. Ao demonstrar que o planejamento colaborativo, orientado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem, pode promover uma maior diversidade de abordagens pedagógicas, o estudo oferece uma contribuição relevante para a discussão sobre a inclusão de crianças com diferentes necessidades no ambiente educativo. Além disso, a pesquisa reflete a necessidade de sistematizar e incentivar a colaboração entre docentes na Educação Infantil e destaca a formação continuada como estratégia para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e as experiências proporcionadas pela Unidade Infantil de maneira equitativa. Assim, este trabalho acadêmico não só reforça o valor do planejamento inclusivo, como também sugere caminhos promissores para futuras investigações e intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. **A complexidade do “como fazer” na educação infantil**: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 312–331, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp312-331. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: 30 agosto de 2024.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação a Distância**. Florianópolis, 2019.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem na educação a distância**: práticas aliadas ao modelo social da deficiência. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88655>. Acesso em: 14 maio 2023.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88655>>. Acesso em: 14/05/2023 18:37.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 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**. Guatemala, 2001.

BRASIL. Lei Nº 13.146/2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC**. Brasília, 2008.

CAMBIAGHI, Silvana Serafino. **Desenho Universal – métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância**. A didática em questão. 36. ed. Petrópolis: **Vozes**, cap. 1, p. 13-24, 2014.

Caderno pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São José. São José: Secretaria Municipal de Educação de São José, 2008.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, v. 31, p. 213-230, 2008.

Espanha. UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca.1994.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. Sobre os instrumentos metodológicos na concepção democrática de educação. Rio de Janeiro: **Pró-Saber**, 2014. Disponível em: <http://www.prosaber.org.br/comunidade/?p=4320>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FROEBEL, Friedrich. **Pedagogia do jardim de infância**. Traduzido por Josephine Jarvis. Nova York: Appleton, 1917.

GARDNER, Howard; CHEN, Jien-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução: Costa, Roberto Cataldo; Costa, Ronaldo Cataldo. São Paulo: Artmed, 2010, p. 15-425.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. Brasil. Ministério da Educação, 2007.

Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2019.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: **Vozes**, 1993.

KLISYS, Adriana; FONSECA, Edi. **Brincar e Ler Para Viver: Um Guia Para Estruturação de Espaços Educativos e Incentivo ao Lúdico e à Leitura**. São Paulo: Instituto Hedging-Griffo, 2008.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 7, p. 119–142.

MADER, Gabrielle. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**. São Paulo: Editora Memnon, 1997.

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

MARTINS, M. N. F.; CARVALHO, M. V. C. **A pesquisa-formação na educação infantil: fundamentos e princípios**. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2221–2239, jul./set. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15420>.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Teoria e Prática**. Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.tribunaimpressa.com.br/Conteudo/A-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-infantil,771,778>. Acesso em: 9 ago. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 9 ago. 2024.

NELSON, L. L. **Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning**. Baltimore, 2013.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José SC. Uma primeira síntese. São José: SME, 2000.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria, 2002.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel J. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância**. Porto: Asa, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Territórios conectados: Experiências Inovadoras na Escola Brasileira**. Rio de Janeiro: UNICEF; FUNABEM, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/25061/file/territorios-conectados_experiencias-in-ovadoras-em-escolas-brasileiras.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 4^a ed., 1991.

XIMENES, P. de A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. de C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino Em Re-Vista**, 29(Continua), e010, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-10>.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



PESQUISA-FORMAÇÃO: Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado às brincadeiras na educação infantil: desafios de um projeto coletivo para a diversidade de pré-escolares.

Mestranda: Jennifer Tâmara Linhague

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

- 1 – Como você tem realizado planejamentos para brincadeiras que acontecem na sua sala de referência (projetos mensais? aula a aula? individualmente? Em duplas ou grupos de professores? ,...)?
- 2 – Neste planejamento, quais os principais desafios que você localiza para a garantia de participação de todas as crianças nas atividades?
- 3 - Apesar do brincar ser um direito estabelecido, você acredita que na sua sala de referência, todas as crianças têm o mesmo acesso e participação garantidos ao brincar?
- 4 - Quais sugestões você teria para indicar para que as brincadeiras que acontecem na sua sala de referência, possam ampliar a garantia de participação e engajamento do maior número de crianças?

5 - Quais as principais barreiras que você consegue identificar em relação ao brincar, que você acredita que podem ser minimizadas ou eliminadas a partir dos princípios e diretrizes do desenho universal para aprendizagem?

6 - Você acredita que práticas de planejamentos elaborados de forma colaborativa, pautados no DUA, podem possibilitar que maior número de crianças tenha acesso ao brincar? Por quê?

7 - Você entende que a pesquisa-formação sobre “Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado às brincadeiras na educação infantil: desafios de um projeto coletivo para a diversidade de pré-escolares.” oportunizou uma qualificação do seu planejamento no que diz respeito ao trabalho em uma perspectiva inclusiva?

APÊNDICE B - REGISTROS DA PESQUISA-FORMAÇÃO: GRUPO DE ESTUDOS**ESTADO DE SANTA CATARINA****PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****C.E.I. PROFESSOR ANTÔNIO JOAQUIM DE SOUZA****Formação UDESC online - 13/03/2024****Contextualização e Ambientação por Jennifer Tâmara Linhague**

No primeiro encontro da formação, a pesquisadora Jennifer apresentou sua pesquisa a pesquisa-formação com a temática: Desenho universal para a aprendizagem aplicado nas brincadeiras na Educação Infantil: Desafios de um projeto coletivo para a diversidade de pré-escolares.

A explanação começou com a mesma contextualizando sobre o que é o mestrado profissionalizante em Educação Inclusiva (PROFEI) e seu público-alvo, que são professores atuantes em sala da Educação Básica. Em seguida foi abordado a história e linha de trabalho do laboratório de Educação Inclusiva da Udesc (LEdI) e sua ação extensionista (LEdI vai à escola), que atua na qualificação da comunidade escolar sobre os estudos da deficiência. Na sequência foi explicado sobre a composição do curso como o conteúdo programático, organizado em 3 módulos: Modelos da deficiência, capacitismo e ética do cuidado na Educação Infantil e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como a proposta de organização para os encontros, que abrangem a leitura antecipada dos textos de apoio, a explanação do professor convidado, comentários e dúvidas no chat ou fóruns, a programação de uma atividade por encontro. Vale salientar que para a participação efetiva, será disponibilizado dentro das horas de curso uma reserva de tempo para a conclusão de tais ações.

Os próximos encontros serão dentro da sala de reuniões do Moodle, organizada pela universidade para receber a formação, com isso a participação no curso será gerada pela UDESC uma certificação para além do grupo de estudos, onde as horas de acesso serão registradas e consideradas no pelo sistema na hora da certificação. Cada turma será responsável pelo registro de um dos encontros para a postagem da hora atividade no sistema do educar web.

A pesquisadora abordou o conceito de Educação Infantil delineado na pesquisa, como a intencionalidade do uso do DUA na pesquisa, porém não foi conceituado teoricamente o mesmo, trazendo também o conceito de pesquisa-formação e o problema de pesquisa. Foi esclarecido, que apesar da importante participação de todos os docentes, o público-alvo da pesquisa se restringe aos docentes e auxiliares de ensino da pré -escola do período matutino.

Por fim, foi explicado sobre o produto educacional que será resultado da pesquisa- formação. A próxima questão abordada foram os termos e autorizações de participação na pesquisa e na formação e as questões relacionadas à primeira atividade. Por fim, a pesquisadora e a direção da instituição se mostraram à disposição para auxiliar.

Formação UDESC online - 10/04/2024

Modelos de Deficiência por Débora Marques

A professora Débora Gomes trouxe junto toda sua vivência também enquanto deficiente, nos fazendo pensar e passando um olhar de quem passa por algumas situações. A concepção de deficiência tem evoluído ao longo do tempo, refletindo mudanças culturais, sociais e científicas.

Historicamente, a deficiência foi vista como uma condição a ser corrigida ou superada, muitas vezes associada a estigmas e discriminação. No entanto, perspectivas mais recentes destacam a diversidade e a inclusão, reconhecendo a deficiência como uma parte natural da experiência humana. Essa visão valoriza a acessibilidade, a igualdade de oportunidades e o respeito à autonomia e dignidade das pessoas com deficiência. Além disso, há uma crescente valorização do modelo

social da deficiência, que enfatiza as barreiras ambientais e sociais que limitam a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência na sociedade.

Essas diferentes concepções influenciam políticas, práticas e atitudes em relação à deficiência, moldando a forma como as pessoas são vistas e tratadas em diferentes contextos ao redor do mundo. O modelo misto de deficiência é uma perspectiva que combina elementos do modelo médico e do modelo social. Ele reconhece que a deficiência tem aspectos biológicos e funcionais, mas também destaca as barreiras sociais e ambientais que podem limitar a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse modelo, a deficiência não é apenas uma questão individual a ser corrigida ou superada, mas sim uma interação complexa entre as características da pessoa e o ambiente em que ela vive. Isso enfatiza a importância de promover a acessibilidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade e a singularidade das experiências de deficiência de cada indivíduo.

O modelo biomédico de deficiência considera a deficiência como uma condição fundamentalmente ligada a problemas de saúde ou funcionamento corporal. Nessa perspectiva, o foco principal está na correção ou tratamento das deficiências individuais, muitas vezes ignorando os aspectos sociais e ambientais que podem influenciar a vida das pessoas com deficiência.

Por outro lado, o modelo social de deficiência desloca o foco das limitações individuais para as barreiras sociais, ambientais e atitudinais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Ele destaca a importância da acessibilidade, da inclusão e do respeito aos direitos humanos das pessoas com deficiência, promovendo uma mudança de paradigma em direção a uma sociedade mais justa e equitativa para todos. Esses dois modelos representam visões contrastantes sobre a deficiência e têm implicações significativas na forma como as políticas, práticas e atitudes em relação à deficiência são moldadas e implementadas.

Formação UDESC online – 06/05/2024

Capacitismo e Ética do cuidado por Giovanna Nicolau

CAPACITISMO: O capacitismo incentiva as ofensivas capacitistas (ideias ou políticas que perpetuam a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência, com base na crença de que elas são inferiores ou incapazes de participar plenamente da sociedade devido à sua deficiência), principalmente quando promove a segregação e exclusão de pessoas com deficiências e neurodivergentes de espaços.

ÉTICA DO CUIDADO Esses dois elementos são importantes, pois não basta apenas você querer cuidar e ter esse desejo, é necessário entender as necessidades das pessoas com deficiência para que o cuidado seja efetivo. É necessário que a ética do cuidado envolva atitudes de cuidado, gerando uma conexão profunda que compreende e atenda às necessidades de acesso de outra pessoa, especialmente em relação à deficiência.

A intenção é construir uma sensação de proximidade e conforto que surge quando essas necessidades são reconhecidas e respeitadas, oferece uma lente através da qual podemos examinar e desafiar o capacitismo nos relacionamentos interpessoais e em contextos sociais mais amplos.

Ao priorizar a acessibilidade e fomentar conexões significativas baseadas em compreensão mútua e apoio, a intimidade de acesso contribui para uma maior inclusão às pessoas com deficiência. A ética do cuidado pode ser uma atitude anticapacitista a partir do momento em que considerarmos os limites da pessoa, entendermos as características de cada deficiência, escutar e respeitar, considerarmos as necessidades da pessoa, não ter falas e comportamentos capacitistas (``Você parece tão normal``, ``Meu Deus, sinto muito``, ``Você só é meio tímida``) e pedir ajuda. **FADIGA DE ACESSO** À fadiga de acesso é um capacitismo que enfrentamos cotidianamente para poder conviver e sobreviver em sociedade, mas chega-se ao cansaço extremo por passar por isso todos os momentos.

A fadiga pode aparecer como a dificuldade de ficar continuamente comunicando sobre suas necessidades de cuidado e acessibilidades, de sinalizar sobre o que torna sua permanência nos lugares difícil, de rebater discursos capacitistas/estereotipados, de explicar porquê é capacitismo ou porquê capacitismo é violento, entre outros, ou seja: DEFICIÊNCIAS NÃO APARENTES

- Explicar porquê é considerado deficiência;
- Lidar com somos “too Much”;
- Seja mais normal;
- Adaptação/camuflagem social;
- Estranheza; • Falsificar deficiência.

DEFICIÊNCIAS APARENTES

- Acessos físicos;
- Dificuldade de conseguir o serviço de libras;
- Auxílio constante;
- Permanecer educada;
- Pedir que considerem sua deficiência;
- Acalmar pessoas sem deficiência.

A fadiga de acesso revela como o acesso depende de formas de deficiência aceitáveis para outras pessoas. Em outras palavras, a fadiga de acesso é tanto sobre outras pessoas e seus pensamentos e sentimentos sobre a deficiência quanto sobre as próprias necessidades das pessoas com deficiência.

Formação UDESC online - 11/06/2024

Desenho Universal para Aprendizagem: Princípios e Diretrizes

por Prof. Geisa L K Bock

A professora formadora começou se apresentando brevemente e fez uma introdução contextualizando o DUA como uma perspectiva de educação inclusiva mais ampliada, buscando a aprendizagem para todos.

Após isto, lançou uma questão para todos os presentes: Quem eu sou? Como eu aprendo? Isto gerou uma reflexão sobre o nosso processo de aprendizagem, troca de experiências e relatos sobre nossas maneiras singulares de aprender.

A professora retomou os pressupostos que aprendemos previamente: a deficiência é uma experiência singular, interseccional e relacional com os contextos sociais. As práticas educacionais normocêntricas produzem e reproduzem a exclusão e o capacitismo.

O DUA, em uma perspectiva de ética do cuidado, pode fissurar o capacitismo nos currículos e planejamentos docentes. O capacitismo não é só uma forma de violência, mas também algo que adentra nossos planejamentos nas escolas, que fazemos nas hierarquias dos modos de aprender.

De forma detalhada a professora explicou o que é e o que não é o DUA. Cada palavra representa um conceito: Desenho se refere a projeto, planejamento. Universal se refere às equidades de oportunidades e a Aprendizagem se refere ao singular, ancorada nas três redes neurais. A professora destacou que o Desenho não deve ser um método ou estratégia, que o conceito Universal não deve se ater a acessibilidade educacional e a aprendizagem como apenas uma adaptação curricular.

Desta forma, o DUA é uma proposta que orienta à remoção das barreiras nos currículos escolares, compreendendo a existência das diferenças, considerando que nenhum sujeito performa da mesma maneira o ser estudante, o aprender. O DUA é um grande quadro teórico conceitual que nos inspira a realizar práticas mais assertivas nos contextos da variabilidade dos processos de aprendizagem.

Os estudos da Deficiência criam oportunidades para todos nós repensarmos como interpretamos e colocamos significado nas diferenças humanas e nas profundas implicações que isso tem para os estudantes.

Planejando com o DUA: Objetivos - estabeleça metas justas e graduais, separe os meios do fim, atente-se a variabilidade da aprendizagem. Método - ajuste as atividades e tarefas para que cada estudante consiga desempenhá-la. Apoie o estudante. Recursos - pensados nas habilidades das crianças, áudio, texto, imagens, tecnologia assistiva. Avaliação - construa relevância, elimine fatores irrelevantes, pense sempre nas possíveis barreiras que seu estudante estará enfrentando, relação com o objetivo da aprendizagem.

Como fechamento da formação, a professora apresentou os 10 princípios da justiça da deficiência: interseccionalidade, liderança dos mais impactados, política anticapitalista, solidariedade entre movimentos, reconhecimento da totalidade, sustentabilidade, compromisso com todos/as, interdependência, acesso coletivo e libertação coletiva.

ANEXO A - ACEITE CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pesquisa-Formação sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado às brincadeiras na Educação Infantil: desafios de um projeto coletivo para a diversidade de pré-escolares

Pesquisador: GEISA LETICIA KEMPFER BOCK

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75186723.8.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.575.825

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do projeto de Pesquisa -Formação sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado às brincadeiras na Educação Infantil: desafios de um projeto coletivo para a diversidade de pré-escolares -, apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Inclusiva

Pesquisador Responsável: GEISA LETICIA KEMPFER BOCK - Jennifer Tamara Linhague, orientanda.

CAAE: 75186723.8.0000.0118

Submetido em: 23/10/2023

Metodologia Proposta:

Esta pesquisa será de cunho qualitativo, a partir da abordagem da pesquisa-ação, mais especificamente com o delineamento da pesquisa-formação na perspectiva da inclusão para a diversidade, ou seja, a partir de uma ação de extensão intitulada "LEdI vai à Escola", promovida pelo Laboratório de Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), que busca qualificar as práticas Inclusivas nas Escolas e Unidades

de Ensino, a partir do campo teórico dos Estudos da Deficiência na Educação. Partindo dessa

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 6.575.825

primeira ação, serão aprofundadas as discussões e elaboradas propostas de forma colaborativa pela equipe educacional durante a formação dos grupos de estudos da instituição. A pesquisa-formação busca integrar o processo de investigação com o desenvolvimento profissional. Os participantes são incentivados a aprofundar questões relevantes para suas áreas de atuação e realidade, buscando soluções para problemas do

cotidiano e aplicando seus conhecimentos teóricos na prática. O proposto é que por meio da promoção de reflexões críticas e estímulos constantes, se busque por melhorias e inovações. Ademais, a colaboração entre os participantes é valorizada, criando um ambiente propício para a troca de ideias e experiências, contribuindo para a construção de conhecimento, a melhoria das práticas e o avanço nas diversas áreas do saber, impulsionando o desenvolvimento pessoal e profissional de todos. A partir dessa compreensão, de que a pesquisa é um componente essencial para a formação e a ação docente, a escolha do uso da pesquisa formação, como trilha metodológica, perpassa pelo entendimento de que a formação nos grupos de estudo são de fato produção de conhecimentos e, são ações que humanizam e organizam a prática docente as quais iniciam a partir das necessidades que contemplam o contexto em que esses professores e discentes estão envolvidos, se apropriando da pesquisa como reflexão crítica e busca de soluções de problemas inerentes àquela realidade. O processo de investigação se dará de forma aplicada, em um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do município de São José, com professores de crianças de 4 a 6 anos, matriculadas nas turmas da pré-escola e consiste em descrever as estratégias desenvolvidas de forma coletiva e utilizadas pelos professores do Centro de Educação Infantil Professor Antônio Joaquim de Souza, bem como analisar de que modo o Desenho Universal para a Aprendizagem atrelado a BNCC, pode contribuir para promover a inclusão de crianças de 4 a 6 anos de idade através de brincadeiras estruturadas coletivamente.

Metodologia de Análise de Dados:

Para o processo de análise dos dados, a técnica que será utilizada é a análise de conteúdo, a qual segundo Triviños (1987, p. 158) é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa. Assim, denomina as fases como pré-análise dos dados coletados, descrição analítica e interpretação inferencial", aprofundando a análise, a percepção dos fatos e comportamentos dos investigados em

relação às suas vivências. Juntamente com a análise temática de conteúdo pautadas nos conceitos de Bardin quando o descritos como: [...] o desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-7881 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 6.575.825

pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2009, p.42) Na qual as temáticas surgirão a posteriori a formação. Partindo dessa conjuntura, a análise dos dados e os eixos temáticos servirão de subsídio para elaboração do e-book.

Cronograma de pesquisa:

Desenvolvimento da pesquisa 08/04/2024 31/07/2024

Observação para pesquisa 12/02/2024 29/03/2024

Coleta de dados 31/05/2024 31/07/2024

Análise de dados 01/08/2024 30/09/2024

Elaboração do Produto Educacional 16/08/2024 11/10/2024

Orçamento financeiro: R\$ 84,00 de custeio próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar como as brincadeiras realizadas no contexto da Unidade Educativa podem ser qualificadas a partir das orientações do Desenho Universal para Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo.

Objetivo Secundário:

Estabelecer uma prática de planejamento colaborativo, pautado nos princípios do DUA, para possibilitar que maior número de crianças estejam com acesso ao brincar; Avaliar o efeito do planejamento colaborativo a partir das devolutivas dos professores da Unidade de Ensino; Elaborar um Guia Prático Pedagógico com conceitos sobre o DUA, análises, experiências e percepções vivenciadas na pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por se utilizar de um espaço e horário de estudo, reservado para a formação e reflexão de sua prática, então a proposta principal, é que professores da sala de referência da Educação Infantil tenham acesso a uma experiência do uso do DUA nas brincadeiras, dentro do contexto da creche que atua e possa a partir delas refletir sobre a suas práticas e possam criar suas próprias estratégias de ensino que contemplem a sua realidade e

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo - sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 6.575.825

promovam o direito à educação de todas as crianças envolvidas, sejam eles pessoas com deficiência ou não. A pesquisadora utilizará aplicativos/ programas que asseguram o sigilo e confidencialidade dos dados coletados.

Benefícios:

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão possibilitar a realização da pesquisa que contribuirá para irradiar concepções sobre o tema, descrever avanços e desafios a partir das práticas pedagógicas nas salas de referência de Educação Infantil, delineando mudanças e formas de conhecer o contexto já estabelecido para determinar as possíveis transformações a serem alcançadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora respondeu do parecer n. 6.516.352 emitido em 22 de Novembro de 2023.

Ponto 1. Anexar o roteiro das entrevistas na plataforma Brasil.

Resposta: O roteiro de observação e entrevista foram anexados separadamente na Plataforma Brasil no item rotulado como "outros", conforme a solicitação e podem ser visualizados em destaque amarelo como apêndice E na página 52, 53 e 54 .

Ponto 2. Refazer e incluir novamente a Declaração e Concordância entre instituições envolvidas, ou seja, entre UDESC/CEAD e o Centro de educação Infantil Professor Antônio Joaquim de Souza, um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São José com a assinatura do responsável.

Resposta: A declaração de Ciência e Concordância foi refeita e atualizada no projeto básico e detalhado na seção apêndice página 46 de acordo com as solicitações do CEP e anexada novamente.

Ponto 3. O cronograma de pesquisa deve ser ajustado no PB, pois neste, o cronograma tem início em fevereiro de 2024, enquanto no cronograma anexado em separado, assim como no cronograma incluído no PC, as etapas da pesquisa iniciam outubro/novembro de 2022.

Resposta: As datas do cronograma de pesquisa foram corrigidas, respeitando a igualdade entre os documentos. As alterações feitas encontram-se em destaque amarelo conforme a consideração solicitada na página 41, bem como anexadas na aba da plataforma Brasil correspondente a informação.

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 6.575.825

Ponto 4. Incluir no detalhadamente o orçamento financeiro (gastos com internet, deslocamento...)

Resposta: O detalhamento financeiro foi retratado no corpo do projeto na página 42, como uma nova seção do projeto básico e detalhado em realce amarelo conforme indicado, bem como na aba da plataforma Brasil que solicita tal informação. Nela encontra-se a seguinte descrição:

Detalhamento financeiro:

Deslocamento: R\$ 0,00. Como a pesquisa ocorrerá no local de trabalho da pesquisadora, porém em período oposto, ela já se encontrará na Instituição onde a pesquisa será realizada, não acrescentando custo de deslocamento específico a realização da pesquisa.

Alimentação/Almoço: R\$ 25,00 por dia de pesquisa aplicada.

Internet: R\$ 39,00 mensais. Esse é o valor de referência, pago em um pacote de dados móveis, que podem ser usados via smartfone e/ou compartilhados em computadores pessoais ou institucionais.

Materiais de papelaria (Folhas A4, canetas): R\$ 20,00. Esse valor segue a cotação de um pacote de folhas sulfite no valor de R\$ 8,00 e 12 canetas esferográficas azul no custo de R\$ 1,00 cada.

Ponto 5. Incluir termo de Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações – maiores de 18 anos.

Resposta: Foi anexado ao apêndice do projeto com a nomenclatura apêndice C, na página 51, o termo de Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações – maiores de 18 anos. Em conformidade com a solicitação, o título deste item encontra-se em destaque amarelo conforme sugerido.

Ponto 6. Para as instituições envolvidas a devolutiva do trabalho será a dissertação/tese e o artigo publicado, e, para os participantes, como será organizada o feedback, após a conclusão da pesquisa (artigo, folder, composição musical, portfólio, podcast, e/ou redes sociais: facebook, Instagram, youtube entre outras). Descrever na metodologia do projeto básico e detalhado como procederá em relação à divulgação dos resultados da pesquisa aos participantes.

Resposta: A devolutiva aos participantes foi acrescida na seção da metodologia de pesquisa, na página 36 do projeto básico e detalhado, parte que se encontra em realce amarelo descrevendo o feedback como:

“Após o encerramento da pesquisa-formação, será organizado um momento durante a parada pedagógica mensal da instituição educativa, que se trata de um momento formativo previsto no calendário, no qual estudantes são liberados e os professores podem se dedicar ao diálogo. Nessa

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 6.575.825

oportunidade será feita uma apresentação aos participantes da pesquisa, com a experiência vivenciada, bem como a conclusão e considerações encontradas na pesquisa. Após a publicação do produto educacional, o mesmo será enviado a instituição para apreciação e estudo.”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados nesta versão:

- projeto básico - PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_22
- decalacao_de_concordancia_versao_dois.pdf
- termo_de_consentimento_de_fotografia_video_e_grava
- projeto detalhado - versao_dois_jennifer_t_linhague.pdf
- carta_resposta_cep_jennifer_tamara_linhague5
- roteiro_de_entrevista.pdf
- cronograma_versao_dois.pdf

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências da primeira versão:

1. Anexar o roteiro das entrevistas na Plataforma Brasil. PENDÊNCIA ATENDIDA.
2. Refazer e incluir novamente a Declaração de Ciência e Concordância entre as instituições envolvida, ou seja, entre a UDESC/CEAD e o Centro de Educação Infantil Professor Antônio Joaquim de Souza, um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do município de São José com assinatura do responsável. PENDÊNCIA ATENDIDA.
3. O cronograma da pesquisa deve ser ajustado no PB, pois neste, o cronograma tem início em fevereiro de 2024, enquanto no cronograma anexado em separado, assim como no cronograma incluído no PC, as etapas da pesquisa iniciam outubro/novembro de 2022. PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 4 - Incluir detalhadamente o orçamento financeiro (gastos com internet, deslocamento..) PENDÊNCIA ATENDIDA.
- 5 - Incluir o termo de Consentimento Para Fotografias, Vídeos e Gravações - Maiores de 18 anos.

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-7881 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 6.575.825

PENDÊNCIA ATENDIDA.

6 - Para as instituições envolvidas a devolutiva do trabalho será a dissertação/tese e o artigo publicado, e, para os participantes, como será organizada o feedback, após a conclusão da pesquisa (artigo, folder, composição musical, portfólio, podcast, e/ou redes sociais: facebook, instagram; youtube entre outras). Descrever na metodologia do projeto básico e detalhado com procederá em relação à divulgação dos resultados da pesquisa aos participantes. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Não encontrando outros óbices, protocolo de pesquisa aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

A Equipe Assessora APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2222339.pdf	06/12/2023 17:35:06		Aceito
Declaração de concordância	decalracao_de_concordancia_versao_dois.pdf	06/12/2023 17:29:03	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito
Outros	termo_de_consentimento_de_fotogra	06/12/2023	GEISA LETICIA	Aceito

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE SANTA CATARINA - UDESC



Continuação do Parecer: 6.575.825

Outros	fia_video_e_gravacoes.pdf	17:26:41	KEMPFER BOCK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	versao_dois_jennifer_t_linhague.pdf	06/12/2023 17:21:00	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	carta_resposta_cep_jennifer_tamara_linhague5Dassinado.pdf	06/12/2023 17:08:28	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	06/12/2023 17:06:01	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito
Outros	roteiro_de_observacao.pdf	06/12/2023 17:05:33	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito
Cronograma	cronograma_versao_dois.pdf	06/12/2023 17:03:56	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	05/12/2023 18:26:57	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/10/2023 19:50:44	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	29/09/2023 16:14:37	GEISA LETICIA KEMPFER BOCK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 13 de Dezembro de 2023

Assinado por:

Renan Thiago Campestrini
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Madre Benvenutta, 2007, Reitoria - Térreo -sala CEP/UDESC

Bairro: Itacorubi

CEP: 88.035-001

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3664-8084

Fax: (48)3664-7881

E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada provisoriamente de: Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado às brincadeiras na educação infantil: desafios de um projeto coletivo para a diversidade de pré-escolares.

Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informa sobre o protocolo da pesquisa, para que você possa compreender os possíveis riscos e benefícios envolvidos, antes de tomar sua decisão.

A pesquisa constituirá, tendo como objetivo: Identificar como as brincadeiras realizadas no contexto da Unidade Escolar podem ser qualificadas a partir das orientações do Desenho Universal para Aprendizagem e do Planejamento Colaborativo.

O delineamento da pesquisa se dará da seguinte forma:

Pré - formação:

- Identificar nas brincadeiras propostas na Unidade de Ensino; Será feita observações, a fim de compreender como acontecem as brincadeiras na Instituição e quais as principais barreiras.

Formação:

- Contextualizar os docentes em relação ao DUA, através da ação extensionista do “LEdI vai à Escola”. Faremos uma encontro-formação em formato on-line, em que será apresentado os princípios e diretrizes do DUA, como estratégia que pode ser integrada no cenário educacional para reduzir ou eliminar as barreiras intrínsecas nas propostas, otimizando as oportunidades de aprendizagem e socialização.

- Fomentar e aprofundar a discussão através de texto e vídeos que abordem a temática; Serão feitas reuniões durante os grupos de estudos da Instituições, nos quais, através desses estudos e da sua realidade, possam relacionar a teoria da temática e refletir sobre a suas práticas e a inclusão de todas as crianças no contexto da creche.

- Planejar de forma colaborativa com os profissionais envolvidos, oficinas de brincadeiras pautadas no DUA; Embasadas pelos estudos e discussões, criar um projeto coletivo de oficinas de brincadeiras, utilizando estratégias pautadas no DUA, que contemple sua realidade e promovam o direito à educação de todas as crianças envolvidas, sejam elas pessoas com deficiência ou não.

Pós- formação:

- Avaliar os efeitos do planejamento colaborativo a partir das devolutivas dos participantes; Será feita uma reunião final para avaliação da aplicação do planejamento e relatos da experiência, pretende-se registrar o encontro através de áudio e utilizar as transcrições para análise de dados.

Avaliação da formação: Ocorrerá na reunião final, se utilizando dos mesmos meios de coleta de dados acima citado.

São duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Jennifer Tâmara Linhague, como pesquisadora principal, atual mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede – PROFEI, vinculado ao Centro de Educação à Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e a Prof^a. Dr^a. Geisa Letícia Kempfer Böck, orientadora do projeto de pesquisa e Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (CEAD).

As pesquisadoras estarão disponíveis para responder às suas perguntas, bem como esclarecer toda e qualquer dúvida que venha a ter durante a leitura deste TCLE ou durante o estudo. Se você concordar em participar lhe será solicitada a assinatura deste Termo.

Os procedimentos que serão utilizados na pesquisa estão baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa científica em Educação. Serão resguardados todos os princípios, termos, definições, esclarecimentos e aspectos éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde – no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos – quanto aos cuidados a serem tomados em investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na Resolução 510/16 e complementares.

Por isso, antes da sua participação, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, para a sua anuência.

A seguir, solicitamos que tenha especial atenção aos pontos que serão apresentados:

- O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. A mesma deverá ser solicitada por via judicial e seu pagamento dependerá do resultado da decisão judicial final.

- Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por se utilizar de um espaço e horário de estudo, reservado para a formação e reflexão de sua prática, então a proposta principal, é que professores da sala de referência da Educação Infantil tenham acesso a uma experiência do uso do DUA nas brincadeiras, dentro do contexto da creche que atua e possa a partir delas refletir sobre a suas práticas e possam criar suas próprias estratégias de ensino que contemplem a sua realidade e promovam o direito à educação de todas as crianças envolvidas, sejam eles pessoas com deficiência ou não. A pesquisadora utilizará aplicativos/ programas que asseguram o sigilo e confidencialidade dos dados coletados.

- Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão possibilitar a realização da pesquisa que contribuirá para irradiar concepções sobre o tema, descrever avanços e desafios a partir das práticas pedagógicas nas salas de referência de Educação Infantil, delineando mudanças e formas de conhecer o

contexto já estabelecido para determinar as possíveis transformações a serem alcançadas

- O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.
- Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.
- As informações coletadas serão armazenadas em um banco de dados digital, mas especificamente em um HD externo, o qual permanecerá sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por pelo menos 5 anos após o encerramento da pesquisa, conforme determinações da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e serão deletadas permanentemente após o período indicado. Os dados obtidos serão analisados com o objetivo de responder ao objetivo geral da pesquisa, cabe ressaltar que será assegurado o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa.
- A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número, por exemplo, professora 1, professora 2 e assim sucessivamente.
- A pesquisadora compromete-se em salvar em local seguro todas as gravações de entrevistas e transcrições, observando sempre os princípios éticos da pesquisa que envolve seres humanos.
- Se tiver dúvidas em relação ao estudo, como questões de procedimentos, riscos, benefícios, ou qualquer pergunta, por favor, contate as pesquisadoras. Endereços para contato da pesquisadora principal e da responsável são listados ao final desse TCLE.
- É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa; ainda assim, será garantido o acesso ao registro deste Termo, sempre que solicitado às pesquisadoras.

A presente pesquisa está pautada na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e complementares que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/

UDESC), sendo possível tal confirmação, junto ao CEPESH/UDESC - Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901 Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br .

O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade do estado de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você afirma ter lido as informações acima descritas, ter recebido as explicações necessárias da pesquisadora, ter tido oportunidade de tirar todas as dúvidas que julgou necessárias e que concorda em fazer parte do estudo, por livre e espontânea vontade, aceitando o uso das informações concedidas na forma prevista neste termo.

Assinam o documento, também, a pesquisadora principal (Mestranda) e a pesquisadora responsável (orientadora), colocando-se cientes de sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Quanto ao registro das informações da entrevista por meio de gravação de imagem e áudio eu:

() Autorizo a gravação. () Não autorizo a gravação

Nome _____ por _____ extenso

Assinatura _____ Local: _____

Data: ____/____/____ .

OBS: a estrutura final de declaração pode ser alterada conforme meio virtual utilizados.

Pesquisadora principal
Jennifer Tâmara Linhague

Pesquisadora responsável
Prof^a. Dr^a. Geisa Letícia
Kempfer Böck

Nomes para contato
Pesquisadora principal (mestranda)
Jennifer Tâmara Linhague
Fone: (48) 991669391
E-mail: linhaguejennifer@gmail.com

Pesquisadora responsável:
Prof^a. Dr^a. Geisa Letícia Kempfer Böck

Endereço: Av. Me. Benvenuta, 2007 - Trindade, Florianópolis - SC, 88035-001
Fone: (48) 3664-8400
E-mail: geisabock@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901
Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepesh.reitoria@udesc.br
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte -
Brasília-DF - 70719-040 Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO C - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS E GRAVAÇÕES



GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “_____”, e

concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

_____, _____ de _____ de _____
Local e Data

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável ou do Participante

ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc
GABINETE DO REITOR

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado **“Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado às brincadeiras na educação infantil: desafios de um projeto coletivo para a diversidade de pré-escolares”**, declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 07 de agosto de 2023

Geisa Letícia Kempfer Böck
Ass: Pesquisador Responsável

Vera Márcia Marques Santos
Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Vera Márcia Marques Santos
Cargo: Direção Geral
Instituição: Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC
Número de Telefone: (48) 3664-8401

CEI PROF. ANTÔNIO JOAQUIM DE SOUZA
(CEI LISBOA)

Rua Viana Castelo, 311
CEP 88107-395 - Forquilha
Fl. Inf. - Joinville (48) 3357-7584

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:
Cargo:
Instituição:

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br