

# **Educação Infantil e Educação Especial: implicações para a formação de professores em espaços inclusivos**

***Early Childhood Education and Special Education: implications for teacher training in inclusive spaces***

***Educación Infantil y Educación Especial: implicaciones para la formación de profesores en espacios inclusivos***

Marta Brostolin<sup>1</sup>

Tania Maria Filiú de Souza<sup>1</sup>

DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1687

**Resumo:** Este texto, recorte de uma pesquisa qualitativa de doutorado, com base na pesquisa documental, objetiva demarcar a constituição histórica e legal do processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, MS, analisando as implicações para a formação de professores em espaços inclusivos. Apóia-se teoricamente em Veiga (2009), Bueno (2006), Glat e Pletsch (2004), dentre outros, para discutir a relação entre inclusão e formação de professores. Os resultados evidenciam que o processo de inclusão da criança com deficiência no município de Campo Grande, MS, efetivou-se muito recentemente, e a formação que os professores da Educação Infantil recebem para atuarem com as crianças com deficiência mostrou-se uma ação ainda em construção, devido à recente regulamentação por parte do poder público, evidenciando que o momento ainda é de estruturação, estando a modalidade Educação Especial, no bojo desta ação, também se estruturando.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Educação Especial; formação de professores.

**Abstract:** This text is part of a qualitative doctoral research, based on a documentary study that aims to demarcate the historical and legal constitution of the process of inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Campo Grande, MS. We are analyzing the implications for teacher training in inclusive spaces. This idea is theoretically supported by Veiga (2009), Bueno (2006), Glat and Pletsch (2004), among others, to discuss the relationship between inclusion and teacher education. Results show that the process of inclusion of children with disabilities in the city of Campo Grande, MS, took place very recently and the training that Early Childhood Education teachers have received to work with children with

---

<sup>1</sup> Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

disabilities is still an action under construction. The recent regulation by the public power shows that the moment is still of structuring, with the Special Education modality, at the heart of this action, also being structured.

**Keywords:** Early Childhood Education; Special education; teacher training.

**Resumen:** Este texto, parte de una investigación doctoral cualitativa, basada en la investigación documental, tiene como objetivo demarcar la constitución histórica y legal del proceso de inclusión de niños con discapacidad en Educación Infantil en la Red de Educación Municipal de Campo Grand, MS, analizando las implicaciones para la formación docente en espacios inclusivos. Teóricamente es apoyado por Veiga (2009), Bueno (2006), Glat y Pletsch (2004), entre otros, para discutir la relación entre inclusión y formación docente. Los resultados muestran que el proceso de inclusión de niños con discapacidad en la ciudad de Campo Grande, MS, se llevó a cabo muy recientemente, y la formación que reciben los docentes de Educación Infantil para trabajar con niños con discapacidad resultó ser una acción aún en construcción, debido a la reciente regulación por parte del poder público, mostrando que el momento aún es de estructuración, con la modalidad de Educación Especial, en el corazón de esta acción, también en proceso de estructuración.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Educación Especial; formación de profesores.

## 1 INTRODUÇÃO

O movimento denominado Educação Inclusiva é relativamente novo, se considerarmos o grande período de exclusão escolar em relação ao acesso à educação. O entendimento da Educação Inclusiva requer uma análise da história da Educação Especial e suas implicações pedagógicas. Em uma proposta inclusiva, a aceitação do Outro e as ações inclusivas devem estar presentes de maneira clara nas ações de todos da comunidade escolar. A responsabilidade por uma educação inclusiva é de todos os envolvidos no ambiente escolar, portanto, requer mudança educativa na busca de novas formas de considerar a diversidade das crianças e as suas características individuais; nesse sentido, vários caminhos são possíveis e necessários no trabalho escolar, buscando a construção de um modelo inclusivo.

Nesta perspectiva, o texto, recorte de uma pesquisa de doutorado de abordagem qualitativa, tem por objetivo demarcar a constituição histórica e legal do processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, MS, analisando as implicações para a formação de professores em espaços inclusivos. O texto ancora-se na pesquisa documental, por meio de fontes documentais e legislações, estruturando-se em três seções. Na primeira, aborda os entrelaçamentos entre a Educação Infantil e a Educação Especial, evidenciando o percurso histórico e legal de sua constituição

no município de Campo Grande, MS. Na segunda seção, apresenta o processo formativo dos professores da Educação Infantil que trabalham com as crianças com deficiência na rede municipal e, na última, discute as implicações da formação dos professores em espaços inclusivos.

## **2 ENTRELACEMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL**

Compreender o processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, perpassa por documentos que norteiam a Educação Infantil e a Educação Especial, documentos estes que têm em comum o reconhecimento da educação como direito de todos. Para Kassar e Marcelo (2016, p. 30):

Existe, um número considerável de documentos norteadores e referenciais destinados tanto à educação de crianças na EI quanto à educação de crianças com deficiências. Um dos aspectos que os documentos têm em comum é o reconhecimento da educação como direito. Os discursos, na maioria, abordam a qualidade na educação, a expansão no atendimento, a formação de professores e as estruturas adequadas dos espaços que recebem essas populações. No entanto, entendê-los como avanço pode ser uma visão parcial, o que nos remete a pensar na relação entre o prescrito e o efetivado, quando se considera que o Plano Nacional de 2001 não conseguiu alcançar os 50% de matrículas de crianças que deveriam frequentar as creches, objetivo este que passou a ser o desafio do plano atual.

No município de Campo Grande, MS, a Educação Infantil e a Educação Especial foram se constituindo pela assistência social e por instituições filantrópicas, de caráter assistencialista, entrelaçando-se histórica e legalmente a partir da década de 1980. A história da Educação Infantil em Campo Grande tem sua gênese em 1982, quando foi implantada oficialmente a pré-escola no município; porém, somente em 1986 criou-se uma coordenação adotando uma proposta pedagógica específica para essa etapa. Segundo Ricardi (2008, p. 78-79):

[...] em 1986 criou-se a Coordenação dessa etapa da educação, adotando-se uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor; à socialização e à criatividade, além de objetivar um trabalho dirigido ao interesse da criança, respeitando suas experiências pessoais, visando à continuidade dos estudos.

Com base nesta proposta, os resultados obtidos posteriormente em relação à aprendizagem das crianças foram considerados insatisfatórios. Então, em 1989, reelaborou-se a proposta pedagógica, agora com ênfase na prática pedagógica, com o objetivo de melhorar os resultados relativos à aprendizagem. Neste sentido, Ricardi (2008, p. 79) relata que:

[...] com as novas discussões e reavaliações, procurando apresentar os pressupostos teóricos, princípios metodológicos e os conteúdos básicos necessários a uma prática pedagógica com qualidade foi efetivado um Plano de Ação para a Pré-Escola na Rede Municipal de Campo Grande- MS.

Com a implementação do FUNDEF, a municipalização da Educação Infantil em MS aconteceu no ano de 1998, com a desativação da pré-escola para as crianças de quatro a seis anos na rede estadual de ensino. Teve início, então, a gestão compartilhada dos Centros de Educação Infantil (CEIs) do município de Campo Grande, MS, entre a Secretaria de Assistência Social (SAS) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED); porém, somente em 2014 estes foram incluídos no Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, e a SEMED passou a gerenciar os serviços dessas unidades.

Durante o período de transição da Assistência Social para a Educação, no que se refere à matrícula da criança de zero a três anos com deficiência no município de Campo Grande, não existia a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora se encontrem evidências de matrículas de crianças com deficiência na pré-escola. Sem maior visibilidade de atendimento da criança com deficiência na Educação Infantil, a etapa pré-escolar sempre recebeu maior atenção em detrimento da creche, tanto em documentos oficiais quanto em pesquisa, pois a ênfase continuava na assistência, não acontecendo a transversalidade da Educação Especial.

Vitta, Silva e Zaniolo (2016), por meio de seus estudos, destacam as poucas pesquisas e propostas, pois estavam iniciando suas proposições a respeito da Educação Especial e Inclusão nas creches. Em relação aos documentos oficiais quanto à educação para todos na creche (BRASIL, 1998, 2001a, 2008a, 2014, 2013), os autores apontam:

[...] a análise desses textos nos permitiu verificar que há grande dificuldade na implementação de uma proposta de qualidade para a Educação Infantil que contemple a educação para todos, uma vez que existe uma gama de fatores interferindo para a organização de uma prática embasada em aspectos

consistentes. As dificuldades do processo de inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na creche somam-se outras, relativas a essa fase da Educação Infantil e à instituição propriamente dita, tais como seus objetivos e finalidades, definição de seus conteúdos e dinâmicas, financiamento, formação dos profissionais que nela atuam, dentre outros. Portanto, é na discussão sobre o papel da creche que se deve incluir e aprofundar a relação entre a função dessa instituição com a necessidade de oferta de educação para todos, oportunizando que a finalidade garantida por lei para a Educação Infantil, no sentido de proporcionar desenvolvimento integral à criança, seja realmente colocada em prática. (VITTA; SILVA; ZANIOLO, 2016, p. 23) .

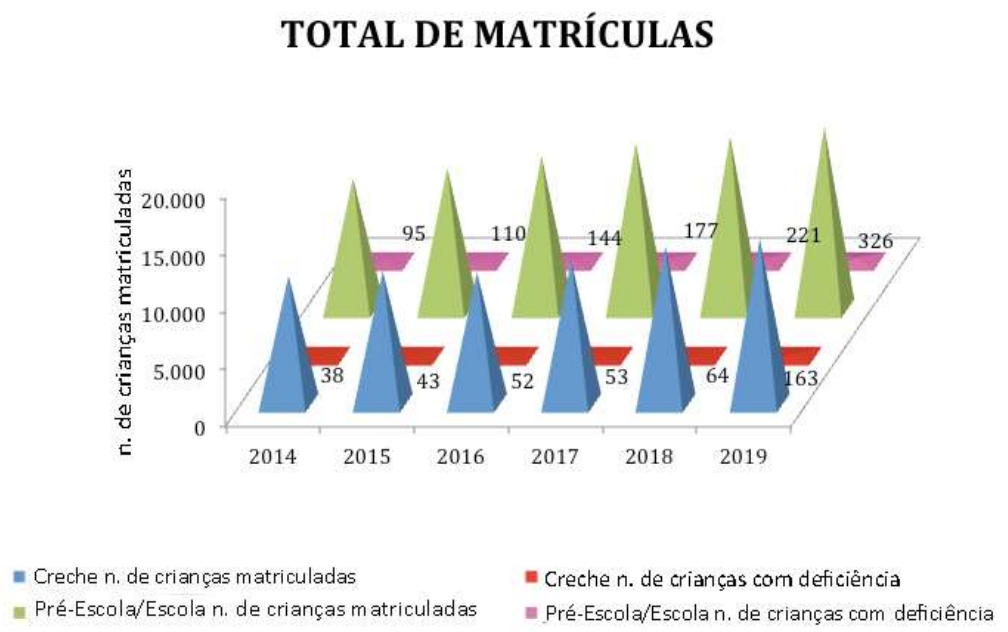
O desafio que a inclusão impõe à escola é o rompimento com a ideia de homogeneidade, de que todas as crianças são iguais, desenvolvendo o trabalho pedagógico em um único nível de conhecimento, sem a necessidade de adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada criança.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/ classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento. (BRASIL, 2008a, p. 13).

Para auxiliar no entendimento desse contexto, evidenciam-se, no gráfico abaixo, as matrículas na Rede Municipal de Ensino no município de Campo Grande, MS, de 2014 a 2019, recorte temporal da pesquisa.

Gráfico 1 - Dados do censo escolar de matrículas em creches e pré-escolas/escolas de crianças sem e com deficiência – 2014 a 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica, SEMED-CG-MS.

O aumento de matrículas não se apresenta de forma receptível, pois a realidade educacional não se consolida com a proposta de creche e pré-escola inclusiva, o sistema tem dificuldade em ofertar o AEE. A Nota Técnica Conjunta n. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI determina:

Toda creche e pré-escola devem ser inclusivas. Caso contrário, não cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional. Esta construção explicita-se no Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições escolares, que deve prever, também, o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços da educação especial, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB, nº 04/2009. (BRASIL, 2015, p. 4).

O documento faz referência à necessidade da disponibilidade do AEE na creche e pré-escola e acrescenta que este atendimento deve constar no Projeto

Político Pedagógico (PPP), documento norteador do trabalho da Educação Infantil. “[...] tanto o AEE, como os demais serviços oferecidos pela creche ou pré-escola passam a ser institucionalizados, organizados com conhecimento e a participação de toda equipe pedagógica” (BRASIL, 2015, p. 4).

A propósito, desde o ano 2000, a SEMED tem apresentado normatizações com a intenção de regulamentar o oferecimento da Educação Especial na rede de ensino. A primeira é de n. 31, de 3 de maio de 2000, que dispõe sobre normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Em 2003, foi publicada no Diário Oficial de Campo Grande (Diogrande) a Resolução n. 56/2003, que revoga as disposições em contrário da Resolução n. 31/2000 (CAMPO GRANDE, 2000) e acrescenta no texto mais um capítulo, intitulado “Da caracterização do aluno da Educação Especial” (CAMPO GRANDE, 2003).

Em agosto/2007, foi instituído o Plano Municipal de Educação (PME), para o período 2007-2016 (CAMPO GRANDE, 2007). O Plano contempla a Educação Especial em uma de suas dimensões e propõe diretrizes, objetivos e metas para esta modalidade de ensino, visando dar visibilidade à universalização do atendimento em Campo Grande, MS. No final de 2007, ocorreu a estruturação dos serviços da Educação Especial na SEMED, sendo criado o Departamento de Educação Especial no órgão central e os Núcleos de Apoio Psicopedagógico (NUMAPs). Esses núcleos estavam compostos por profissionais que realizavam o acompanhamento e encaminhamento das crianças com deficiência aos serviços especializados e ao AEE; esse serviço acontecia somente para as crianças matriculadas no Ensino Fundamental.

A Resolução n. 127, de 1º de junho de 2009 (CAMPO GRANDE, 2009a), dispõe sobre as salas de recursos multifuncionais nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e dá outras providências. Posteriormente, se efetivou a aprovação da Resolução n. 128/1/2009 (CAMPO GRANDE, 2009b), que dispõe sobre os professores auxiliares e profissionais de apoio nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (REME) e dá outras providências.

Em setembro de 2013, foi publicado no Diogrande a Resolução SEMED n. 148, de 4 de setembro de 2013, que dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup> em todas as etapas e modalidades da

<sup>2</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define o

REME, revogando as Resoluções SEMED n. 56/2003, 127/2009 e 128/2009. Esta Resolução, pela primeira vez, muito timidamente, faz menção à Educação Infantil nas disposições preliminares, no Art. 1º.

Art. 1º Entende-se por educação especial a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento. (CAMPO GRANDE, 2013).

E a Resolução acrescenta, no capítulo III, intitulado “Do acompanhamento pedagógico em sala de aula comum oferecido pelo auxiliar pedagógico especializado”:

Art. 20º O auxiliar pedagógico especializado é um profissional da educação que atua no contexto da sala de aula do ensino comum, em todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil. (CAMPO GRANDE, 2013).

Vale ressaltar que, neste ano de 2013, os Centros de Educação Infantil estavam sob a responsabilidade da SAS, e a Educação Especial, da SEMED; portanto, a SEMED não tinha acesso ao quantitativo de matrículas de crianças com e sem deficiência. No ano de 2014, a SEMED publicou a Resolução n. 154/2014 (CAMPO GRANDE, 2014), que dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, destacando, em seu Art. 5º, que, para viabilizar a inclusão, são necessários “III – Critérios de agrupamento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de maneira que se privilegie a interação entre os alunos”, e ainda:

§1º o quantitativo máximo de alunos em sala de aula, quando houver alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, deve ser de 20 para a educação infantil, 25 para os anos iniciais do ensino fundamental e 30 para os anos finais do ensino fundamental, exceto nos casos que requerem o tradutor intérprete de LIBRAS- Língua Portuguesa e/ou auxiliares pedagógicos especializados. (CAMPO GRANDE, 2014).

---

seu público-alvo.



Em 31 de janeiro de 2018, foi publicada a Resolução n. 184 (CAMPO GRANDE, 2018a), que dispõe do aluno público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Campo Grande, MS. No mês de novembro, foi publicada a Resolução n. 188, revogando a Resolução 184 e determinando, em seu Art. 3º, que o acompanhamento e o atendimento das crianças da Educação Infantil serão realizados pela Divisão de Educação Especial:

Art. 3º o acompanhamento do aluno público-alvo da Educação Especial, matriculado nas unidades escolares e nos centros de educação infantil da REME, e o assessoramento aos professores serão realizados pela Divisão de Educação Especial da SEMED, pelas equipes de apoio pedagógico especializado e equipe técnica de acompanhamento educacional especializado. (CAMPO GRANDE, 2018b, p. 14).

E complementa, no Art. 46, “[...] que o quantitativo de alunos por sala de aula quando houver alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento deve ser de 20 para a pré-escola” – vale ressaltar que o documento não faz referência ao quantitativo de crianças com deficiência por sala na creche.

O que se percebe é que a Resolução delega à Divisão de Educação Especial a responsabilidade em avaliar, orientar e encaminhar, quando necessário, as crianças para o atendimento especializado (profissionais da área da saúde), certificar as competências laborais das crianças que possuem laudo médico de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação e também proporcionar formação continuada em serviço aos professores que atuam junto a estas crianças.

O professor que realiza o AEE com a criança na Educação Infantil precisa de formação em nível de especialização em Educação Especial, ou seja, este professor tem de estar habilitado para identificar as necessidades e habilidades de cada criança. Segundo a Nota Técnica Conjunta de n. 02/2015: “[...] identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminação das barreiras existentes no ambiente” (p. 4-5). Seguindo ainda as orientações:

[...] a partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação

infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede de apoio ao desenvolvimento integral da criança. (BRASIL, 2015, p. 5).

Nessa perspectiva, o professor do AEE precisa de uma formação específica que o habilite na identificação e na eliminação de barreiras existentes no ambiente, ou seja, este professor necessita possibilitar à criança com deficiência o acesso e sua permanência.

Referente ao acesso e à permanência, a Nota Técnica n. 02, de 2015, aponta que: “[...] o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de 0 a 3 anos na creche e dos 4 aos 5 na pré-escola, são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2015, p. 2). O documento reafirma o pleno direito das crianças com deficiência à educação. Mas, para que ocorra a efetivação no acesso e na permanência de práticas e projetos institucionais, existem lacunas na materialização das Políticas Públicas que não acontecem da forma como estava previsto, como na formação de professores (graduação/especialização), financiamento, enfim, aspectos que precisam ser desenvolvidos com investimentos, questões outras, as quais os professores não têm como resolver e/ou mudar.

### **3 O PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE, MS**

Em 2006, iniciou-se a formação continuada de professores da REME a partir do documento orientador “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2006). Campo Grande foi considerada pelo MEC/SEESP município-polo, atuando como multiplicador do Programa para outros municípios. O princípio que fundamentou a formação foi a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup> de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular/comum de ensino. As formações foram realizadas por eixos temáticos,

---

<sup>3</sup> Termo utilizado na época, pela legislação.

em seminários nacionais e polos que atendiam grupos de municípios por regiões, compreendendo uma carga horária de 40 horas. Esta formação foi caracterizada como capacitação e teve por objetivo formar e acompanhar os docentes dos municípios-polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula, recebendo do MEC auxílio financeiro (BRASIL, 2006). Neste mesmo ano, foi publicada pelo MEC a coleção “Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil”, que se refere a temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças de zero a seis anos. Vale ressaltar que, na época, ano de 2006, a Educação Infantil era de responsabilidade da SAS.

Em 2007, a REME/SEMED instituiu o Plano Municipal de Educação, com a realização de ações de formação importantes na área de Educação Especial, Educação e Diversidade, Educação Infantil, Tecnologia Educacional e implementação do Programa de Formação Reflexiva, uma formação específica para os profissionais que atuavam na Educação Especial. Em decorrência do Plano acima citado, a prefeitura realizou investimentos por meio de cursos de pós-graduação em várias áreas do conhecimento, inclusive na Educação Especial. Tratava-se de uma política (CAMPO GRANDE, 2011a, p. 100) voltada para “[...] ações focadas na valorização profissional dos professores, programas sistemáticos e frequentes de formação e aperfeiçoamento profissional, de atualização de conhecimentos e de práticas pedagógicas”.

A prefeitura, por meio da SEMED, em conjunto com instituições formadoras públicas e privadas, ofereceu formação em nível de especialização para mais de dois mil professores. Porém, a formação em Educação Especial não aconteceu de forma satisfatória, os conteúdos referentes às deficiências foram apresentados por meio de disciplinas, deixando descoberto o AEE para as crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil.

Em 2008, a SEMED, por intermédio da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com Secretaria de Educação Especial do MEC, ofertou aos gestores das escolas e técnicos lotados no Departamento de Educação Especial (DEE) uma formação continuada na modalidade a distância, curso de especialização, com duração de dois anos. O DEE, em 2009, promoveu a formação continuada subsidiando os professores no contexto da classe do ensino comum para o atendimento às salas de recursos multifuncionais, pois, até então, as formações oferecidas pela Secretaria apresentavam pouco subsídio teórico e prático para AEE e nenhum

para o atendimento às crianças com deficiência que estavam matriculadas nas creches e pré-escolas.

No ano seguinte, o MEC publicou a Nota Técnica n. 15/07/2010/MEC/CGPEE/SEESP, que traz as “Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada”, definido pelo Decreto n. 6.571/2008,

Art. 1º, § 1º: [...] Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008b).

Vale ressaltar a importância das orientações da Nota Técnica para a Rede Privada<sup>4</sup>, pois esta desconstrói o entendimento engessado sobre o que é o AEE. Este atendimento tem como propósito orientar as necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, e seu acesso tem início na Educação Infantil. Este fato desencadeou discussões sobre a necessidade de implantação e implementação de serviços educacionais especializados para todas as escolas públicas e privadas, com o intuito de buscar suprir as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. O AEE na Educação Infantil tem sua importância na identificação de possibilidades específicas que sinalizam deficiência como uma condição. Abre-se um parêntese para informar que não se tem registros em documentos que relatam a realização do AEE na Educação Infantil da REME.

Nos anos subsequentes (2013- 2014), a formação ofertada pela SEMED/DEE foi voltada para os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, auxiliar pedagógico, tradutor intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa, sem participação efetiva dos professores da Educação Infantil. Em 2014, o DEE apresentou à Secretaria de Educação um projeto com base na Resolução CNE/CEB n. 2/11/2001, que estabelece, em seu parágrafo único, que

[...] o atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001b).

---

<sup>4</sup> Destaca-se a relevância da Norma Técnica, visto que hoje a EI apresenta um percentual significativo oferecido pelas escolas privadas.

O projeto visou atender à Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001b) e, por meio de contratação, formou-se uma equipe multiprofissional composta por profissionais da área da saúde e educação: terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, que tinham por função realizar o AEE em *lócus*. As crianças matriculadas nos CEINFs e pré-escola não foram contempladas pelo AEE, pois frequentavam as instituições em período integral, e a lei determina que o AEE deve acontecer no contraturno.

Em 2015, este projeto foi reorganizado, ficando o atendimento às crianças com deficiência matriculadas nos CEINFs e na pré-escola sob a responsabilidade do Núcleo da Educação Especial (NEE). Por intermédio dos técnicos do setor, começou a oferta de formação continuada, seminários específicos por tipo de deficiência e informações a respeito do fazer pedagógico do professor em sala de aula. Essas formações, a princípio, aconteceram somente nos CEINFs e pré-escolas que acompanhavam crianças com deficiência, foi uma forma do NEE possibilitar aos professores alguns conhecimentos sobre deficiência. Para muitos desses profissionais, era a primeira vez que tomavam conhecimento sobre possibilidades de aprendizagem para estas crianças.

Nesse contexto, o Plano Municipal de Educação (2015 a 2025) estabeleceu diretrizes e metas para a Educação Especial, na busca de garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Vinculou, também, a garantia de formação para os professores da Educação Especial e solicitou o estabelecimento de parcerias com instituições de Educação Superior (IES), para realização de estágios supervisionados e formação continuada dos profissionais da área, visando ao aperfeiçoamento do processo educacional.

De 2016 a 2018, os CEINFs e pré-escolas passaram a ser atendidos por técnicos que atuam no Núcleo Municipal de Atendimento Psicopedagógico (NUMAPs). O núcleo é composto por pedagogos e psicólogos, que possuem curso de especialização em Educação Especial. Estes profissionais assumem a função de garantir que todas as crianças recebam apoio necessário à adequação de suas necessidades, garantindo condições de equidade e igualdade de oportunidades de aprendizagem. O trabalho da equipe é importante, mas não garante uma prática efetiva do professor da Educação Infantil, pois não basta somente identificar o problema, mas também visualizar possibilidades de contemplar as crianças em suas especificidades. Estas posturas de ações efetivas

estão diretamente ligadas à formação profissional para atuar na Educação Infantil na perspectiva inclusiva.

#### **4 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ESPAÇOS INCLUSIVOS**

A educação inclusiva exige diversas modificações nos sistemas de ensino e, segundo Bueno (2006), o desafio deste ensino é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar todos no ensino regular/comum, independentemente de suas condições físicas, social e cultural. Outro desafio enfrentado para que se efetive a implementação da educação inclusiva se refere à questão dos professores que já atuam no sistema educacional e daqueles que estão se formando para isto; *a priori*, o professor compreende que mudanças são necessárias, tais como atualizações nos currículos de graduação, pós-graduação e formação continuada em serviço, pois o momento solicita busca e renovação pedagógica na rotina das escolas, valorizando espaços de discussões como uma das atividades previstas no Projeto Político Pedagógico.

Se a formação tem a ação de formar, transformar e constituir o professor em profissional, acrescido de saberes específicos à expansão de sua profissão, “[...] essa constituição docente liga-se à ideia de inacabamento, tem um início, mas nunca um fim, ou seja, a formação é inconclusa” (VEIGA, 2009, p. 26). Sendo assim, o professor, para atuar com e na educação inclusiva, precisa de formação que o capacite a lidar com as diversidades, singularidades e diferenças existentes em todas as crianças. Segundo Prado e Freire (2001, p. 5),

[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.

Ante o exposto, para que o processo de inclusão educacional aconteça, é necessário que haja envolvimento de todos os participantes das instituições escolares no planejamento das ações e dos programas. A proposta de formação da educação inclusiva passa pela oferta de oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. Nesse sentido, as universidades precisam pensar nos currículos oferecidos nos cursos de graduação, pois devem ser organizados com disciplinas e atividades que contemplem a experientiação dos estudantes em diferentes

contextos, como, por exemplo, a vivência com as crianças com deficiência no contexto de sala de aula. Para Glat e Pletsch (2004, p.5):

[...] o grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular.

A formação inicial e continuada tem o papel de repensar o conhecimento do professor, construir uma identidade profissional composta pela experiência e seus saberes pedagógicos. Glat e Pletsch (2004, p. 60), em análise do panorama da Educação Inclusiva no Brasil, constata que:

[...] a maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar.

Destaca-se que o professor do ensino regular/comum tem responsabilidade com a aprendizagem da criança com deficiência, e a Educação Especial, com a efetivação das políticas na perspectiva inclusiva, auxiliando o professor por meio de: plano educacional individualizado (PEI), sondagem diagnóstica, estudo de caso, entre outros que se fizerem necessários para a busca de adequações pedagógicas oferecidas às crianças. Quando a criança com deficiência está incluída em turmas do ensino regular/comum, o papel do professor regente é o de fundamentar o seu processo de ensino-aprendizagem e, para isso, ele precisa buscar conhecimentos que contribuam para sua prática pedagógica. Neste sentido, a escola vem repensando seu papel por meio de implementação e desenvolvimento de práticas inclusivas, nas quais as diferenças devem ser entendidas como oportunidades de aprendizagem, e não como problemas a solucionar (GLAT; PLETSCHE, 2004).

Na formação, a falta de uma fundamentação teórica sobre os pressupostos da educação inclusiva, que instrumentalize os docentes para o trabalho junto às

crianças com deficiência, é um desafio para a inclusão escolar. Comumente, ouvimos dos professores que “não estão” ou “não foram preparados para atuarem com crianças com diferentes deficiências”. Dessa forma, na inclusão da criança com deficiência, devem ser considerados os aspectos ligados à formação de professores em compreender a necessidade de estarem buscando alternativas, estratégias de flexibilização, estudos e pesquisas que os auxiliem. Para Almeida *et al.* (2007, p. 336), “[...] formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

É importante destacar que o professor é um agente que agrega conhecimentos e valores necessários no processo de inclusão. Todavia, esse profissional necessita de apoio e valorização, pois, sozinho, não efetiva a construção de uma escola inclusiva. Nesse sentido, um repensar na formação de professores deverá contemplar conhecimentos sobre como trabalhar com as características individuais (necessidades, interesses, habilidades, experiências...) de cada criança. De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 67):

[...] é importante que o educador observe do que as crianças brincam e como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

Nessa perspectiva, o profissional precisa de uma formação que lhe dê condições e o ajude a compreender a criança e, a partir das informações obtidas, os professores tenham condições de inserir as atividades adequadas conforme suas especificidades, de forma que favoreçam as situações de aprendizagem, tendo em vista a garantia do desenvolvimento integral da criança.

A formação não é o suficiente para a garantia do sucesso de uma escola que contemple princípios inclusivos, isso só poderá ser possível se a ação for continuada, reflexiva e coletiva. Desta maneira, a formação deve se constituir como um espaço estratégico para ações da prática educativa, de um trabalho voltado à particularidade quanto às necessidades pedagógicas das crianças na construção de sua autonomia.

Segundo Zabalza (1998, p. 36), a autonomia está ligada aos processos de desenvolvimento e à concepção de uma educação de qualidade, e, para que



haja qualidade no atendimento às crianças, é necessário “uma escola para a criança; uma escola das experiências e dos conhecimentos; uma escola baseada na participação e integrada com a comunidade”. Nesta perspectiva, a formação de professores deve constituir-se em espaços estratégicos de ações reflexivas, coletivas, continuadas, que possam superar a ideia que a escola de perspectiva inclusiva é apenas um espaço de socialização, pois esta concepção nega o direito e a possibilidade de superar as dificuldades que ocorrem no processo de aprendizagem da criança com deficiência.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Construir uma educação inclusiva na Educação Infantil significa reconhecer e responder às necessidades das crianças, aceitando suas individualidades e ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação a todos por meio de adequações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos materiais e tecnológicos e parceria com a comunidade. A definição de Educação Especial estabeleceu-se como modalidade de educação escolar de carácter transversal, que deve auxiliar as unidades escolares no que tange à educação na perspectiva inclusiva. Assim, estes marcos conceituais encontram-se interligados/interdependentes/inter-relacionados com um mesmo fim, ou seja, o direito da criança com ou sem deficiência à educação, de ser e estar no ensino regular, de dar resposta e auxílio às suas necessidades.

O processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil no município de Campo Grande, MS, efetivou-se muito recentemente, estando a Educação Especial constituindo-se ainda. A Educação Infantil do município esteve, até um passado recente, na responsabilidade da Assistência Social, apresentando um carácter assistencialista, e, a partir de 2014, passou para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, que busca desenvolver sua gestão educacional seguindo o aparato legal vigente. Atualmente, a Educação Infantil no município de Campo Grande, MS, encontra-se estruturada, a Educação Especial se faz presente, e o desafio é se consolidar em forma de reconhecimento e compreensão da criança com deficiência, de estar junto aos seus pares para aprender, sendo respeitados seus ritmos e diferenças.

O processo formativo oferecido pela SEMED aos professores da Educação Infantil que trabalham com as crianças com deficiência mostrou-se uma ação ainda

em construção, devido à recente regulamentação por parte do poder público, evidenciando que o momento ainda é de estruturação, estando a modalidade de Educação Especial no bojo desta ação, também se estruturando.

Em relação à formação dos professores nos espaços inclusivos, a pesquisa sinalizou que as instituições formadoras em nível de graduação e pós-graduação, assim como a formação continuada, devem repensar seus currículos com base numa pedagogia centrada na criança, com a capacidade de educar todos no espaço do ensino regular/comum, independentemente de suas condições física ou origem social e cultural.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B.; REZENDE, A. M. M.; SILVA, E. C. S.; CARVALHO, N. M.; SOBRAL, O. J.; SILVA, R. C. M. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-42, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. *Nota Técnica Conjunta n. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI*. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 de abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Básica [SEB]. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. *Nota Técnica n. 15/2010 – MEC/CGPEE/GAB*. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na rede privada. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Especial [SEESP]. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. Decreto Lei n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento

educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. *Direito à educação*: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legal. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto [MEC]. Secretaria de Educação Fundamental [SEF]. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* – Introdução. [volume 1]. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2006.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 184, de 31 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2018a. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0MDYyIn0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0MDYyIn0%3D.pdf). Acesso em: 14 mai. 2019.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018. Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2018b. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0NDNA3In0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0NDNA3In0%3D.pdf). Acesso em: 14 maio 2019.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n.154, de 21 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2014. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIyNTQ0In0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIyNTQ0In0%3D.pdf). Acesso em: 14 abr. 2019.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 148, de 4 de setembro de 2013. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2013. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIyMzc1In0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIyMzc1In0%3D.pdf). Acesso em: 15 mar. 2019.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 127. Dispõe sobre a criação de Sala de Recursos para Alunos com Necessidades Especiais. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2009a. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI2Mjc1In0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI2Mjc1In0%3D.pdf). Acesso em: 12 de abr. de 2019.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 128. Dispõe sobre a atuação de professores de apoio para Alunos com Necessidades Especiais. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2009b. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI2Mjc2In0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI2Mjc2In0%3D.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.

CAMPO GRANDE. *Lei n. 4.507*, de 17 de agosto de 2007. Dispõe sobre o sistema municipal de Ensino no município de Campo Grande-MS, e dá outras providências. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI1Nzc0In0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI1Nzc0In0%3D.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 56, de 4 de abril de 2003. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2003. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0MTkifQ%3D%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0MTkifQ%3D%3D.pdf). Acesso em: 5 mar. 2019.

CAMPO GRANDE. *Resolução SEMED n. 31*, de 3 de maio de 2000. Dispõe sobre normas e funcionamento da Educação Especial na Secretária Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial*: Campo Grande, MS, 2000. Disponível em: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIxMjUyIn0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIxMjUyIn0%3D.pdf). Acesso em: 21 fev. 2019.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). *Educação Infantil: pra que te Quero?* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

KASSAR, M. C. M.; MARCELO, R. M. Atendimento Educacional Especializado a criança

pequena com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n. 3 [número especial], p. 27-42, 2016.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. *In*: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Org.). *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001.

RICARDI, G. C. L. *O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil*. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2008.

VEIGA, I. P. A. *A Aventura de formar professores*. Campinas: Papyrus, 2009.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANILOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e Educação Especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, 2016.

ZABALZA, M. *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### **Sobre as autoras:**

**Marta Brostolin:** Realizou estágio pós-doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Sociologia da Infância, no Instituto de Educação na Universidade do Minho. Doutorado em Desenvolvimento Local pela Universidade Complutense de Madri. Mestrado em Educação, Formação de Professores pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Psicopedagogia e Sociopsicomotricidade Romain-Thiers. Graduação em Pedagogia pela UCDB. Professora de pós-graduação e graduação da UCDB. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UCDB. **E-mail:** brosto@ucdb.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4262-2222>

**Tania Maria Filiú de Souza:** Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestrado com estágio sanduíche na Universidade de Manitoba, Canadá. Pedagoga. Atua na UCDB como docente nas licenciaturas e cursos lato sensu presenciais e EAD. Técnica em Educação na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância (GEPDI), pesquisando as temáticas: Educação Infantil, Educação Especial e Formação de Professores. **E-mail:** taniafiliu2@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1545-2942>

Marta BROSTOLIN; Tania Maria Filiú de SOUZA

**Recebido em: 18/06/2022**

**Aprovado em: 21/12/2022**