

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

AMARANTA AFIUNE PEREIRA GOMES

FLEXIBILIZAÇÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO: mediação pedagógica no contexto
da transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil

BRASÍLIA

2026

AMARANTA AFIUNE PEREIRA GOMES

FLEXIBILIZAÇÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO: Mediação Pedagógica no
contexto da Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada
junto ao Programa de Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede
Nacional – ProEF, da Universidade de
Brasília, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação Física.

Mestranda: Amaranta Afiune Pereira Gomes

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Rezende

BRASÍLIA

2026

AMARANTA AFIUNE PEREIRA GOMES

FLEXIBILIZAÇÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO: Mediação Pedagógica no contexto
da Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada
junto ao Programa de Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede
Nacional – ProEF, da Universidade de
Brasília, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação Física.

Brasília, 02 de abril de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Rezende
Universidade de Brasília-UnB

Prof. Dr. Samir Almeida Santos
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF

Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF
Universidade Estadual de Goiás-UEG

Dedico este trabalho a todas as famílias e crianças da Educação Precoce.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eduardo e Felícia, pelo exemplo que me deram relacionados à vida acadêmica, pessoal e profissional e por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava. Aos meus irmãos (Gustavo e Leonardo), às minhas cunhadas (Claudia e Adriana) e aos meus sobrinhos queridos (Leandro, Tales, Rafael e Gabriel).

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Rezende, pela generosidade intelectual, pela escuta atenta e pela orientação dispensadas à pesquisa. Acima de tudo pela calma e boas palavras em momentos de tensão. Muito obrigada por acreditar neste projeto e por caminhar comigo até aqui!

Aos meus queridos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Samir e Prof. Dr. Pedro Osmar, pelo tempo dedicado, pelas críticas construtivas e pelos valiosos aportes que certamente enriqueceram este estudo. Além do que eles representam pra mim como professores e intelectuais, tenho a honra de dizer que eles fazem parte da minha vida já que cultivamos uma relação de amizade além pesquisa. Pedro, carinhosamente chamado por nós de Tatu, meu professor no PROEF. E Samir, que já era um amigo e companheiro na Educação Precoce. Tenho muito orgulho de vocês!

Aos colegas e amigos da minha turma do PROEF-UNB, especialmente a eles: Anderson, Hanna, Lucimara, Claudinha, Thiago..... pela troca constante, pelo apoio nos momentos de dúvida e pela cumplicidade nos corredores e cafés. Essa troca fez da caminhada acadêmica uma experiência colaborativa e acima de tudo afetiva.

À equipe da escola CAIC UNESCO- São Sebastião/DF, em especial à coordenadora Maíra Guerra, às professoras da Educação Precoce e da Educação Infantil e, sobretudo, às crianças e famílias que são o cerne disso tudo aqui.... Este trabalho existe porque vocês abriram as portas da escola e do cotidiano, com generosidade e esperança. Que ele honre suas vozes e histórias!

Aos meus filhos de quatro patas: Almôndega Luiz, Amendoim José, Pipoca Maria e Nina Cristina! Meus fiéis companheiros....

À minha ex companheira, Michele Magalhães, que acompanhou grande parte desse processo e contribuiu imensamente na minha jornada!

Aos meus melhores amigos de longa data (Kaká, Luciano, Teti, e Alessandra) que nunca questionaram minhas ausências, celebraram cada pequena conquista e

me lembraram, sempre, que há vida além da dissertação. Obrigada pelo colo, pela risada e pela leveza.

À minha prima, irmã.....Priscila Afiune....por estar comigo em todos os momentos mesmo de longe...

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha coragem pelos percalços no caminho...agradeço às minhas crenças, a DEUS e ao meu Universo.... Pelas madrugadas, pelas releituras, pela persistência nos dias difíceis e pela coragem de seguir em frente.

A todos que, de perto ou de longe, contribuíram para que este dia fosse possível: meu sincero e profundo obrigada!

Com gratidão,

Amaranta Afiune Pereira Gomes

"Não me aceite como eu sou"

Reuven Feuerstein

RESUMO

Flexibilização Educacional e Inclusão: Mediação Pedagógica no contexto da Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil. Brasília-DF, 2026.

O presente trabalho investiga a transição de crianças da Educação Precoce (EP) para a Educação Infantil (EI) em uma escola pública de São Sebastião-DF, avaliando se as mediações pedagógicas e os documentos institucionais adotados nesse processo favorecem a construção de saberes sob a perspectiva da Flexibilização Educacional. Fundamenta-se nas teorias da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e da Experiência de Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, e na Teoria Socio Interaccionista, de Lev Vygotsky. O estudo caracteriza-se como pesquisa pedagógica de abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados: Questionários de Incidentes Críticos; observações dos atendimentos de uma criança em fase de terminalidade; análise dos documentos da EP e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que os atendimentos em pequenos grupos na EP favorecem a interação social, a imitação, a comunicação e a construção de vínculos afetivos. As reações socioemocionais das crianças nos espaços compartilhados revelam alegria, curiosidade e autoconfiança, mas também sobrecarga sensorial, insegurança e frustração. Os resultados acerca dos pontos positivos relacionados à Transição revelam aspectos como o fortalecimento do pertencimento, engajamento e afeto — elementos que se manifestam nas relações entre os pares — já os aspectos negativos foram identificados por elas, como a resistência docente ao planejamento conjunto, a falta de intencionalidade pedagógica e o distanciamento institucional entre os segmentos. A análise documental demonstra que os registros produzidos na EP são considerados tecnicamente suficientes pelas professoras, porém sua eficácia é comprometida pela ausência de um protocolo institucionalizado que garanta o acesso integral e tempestivo a essas informações pelas professoras da EI. As entrevistas evidenciam a necessidade de institucionalização do processo de transição, com criação de espaços formais de diálogo entre os segmentos e garantia de acesso à documentação durante a semana pedagógica. Conclui-se que a qualidade da transição da EP para a EI depende da adequação das práticas pedagógicas, mas também exige, paralelamente, uma transformação institucional que assegure a continuidade do cuidado educacional, a articulação entre os profissionais envolvidos e a efetiva utilização dos documentos como ferramentas vivas de planejamento inclusivo.

Palavras-chave: *Flexibilização Educacional, Inclusão, Educação Precoce, Educação Infantil, Transição.*

ABSTRACT

Educational Flexibility and Inclusion: Pedagogical Mediation in the Context of the Transition from Early Childhood Special Education to Early Childhood Education. Brasília-DF, 2026.

This study investigates the transition of children from Early Childhood Special Education (EP) to Early Childhood Education (EI) in a public school in São Sebastião-DF, assessing whether the pedagogical mediations and institutional documents adopted in this process favor the construction of knowledge from the perspective of Educational Flexibility. It is grounded in the theories of Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience, by Reuven Feuerstein, and in the Socio-Interactionist Theory, by Lev Vygotsky. The study is characterized as pedagogical research with a qualitative approach, using the following data collection instruments: Critical Incident Questionnaires; observations of the educational sessions of a child in the terminality phase; analysis of EP documents; and semi-structured interviews. The results indicate that small-group sessions in EP foster social interaction, imitation, communication, and the construction of affective bonds. The children's socio-emotional reactions in shared spaces reveal joy, curiosity, and self-confidence, but also sensory overload, insecurity, and frustration. The results concerning the positive aspects related to the Transition reveal elements such as the strengthening of belonging, engagement, and affection — which manifest in peer relationships — while the negative aspects identified by the teachers include resistance to joint planning, lack of pedagogical intentionality, and institutional distance between the segments. The document analysis shows that the records produced in EP are considered technically sufficient by the teachers; however, their effectiveness is compromised by the absence of an institutionalized protocol to ensure that this information is fully and promptly accessible to EI teachers. The interviews highlight the need to institutionalize the transition process, creating formal spaces for dialogue between the segments and ensuring access to documentation during the pedagogical week. It is concluded that the quality of the transition from EP to EI depends on the adequacy of pedagogical practices, but also simultaneously requires an institutional transformation that ensures the continuity of educational care, the articulation among the professionals involved, and the effective use of documents as living tools for inclusive planning.

Keywords: Educational Flexibility, Inclusion, Early Childhood Special Education, Early Childhood Education, Transition.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
AVAS	ATIVIDADES DE VIDA AUTÔNOMA
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
COEC	CADERNO DE ORIENTAÇÕES DE ESTUDO DE CASO DCNEI DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
EAM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM MEDIADAS
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EF	EDUCAÇÃO FÍSICA
EI	EDUCAÇÃO INFANTIL
EP	EDUCAÇÃO PRECOCE
FUNDEB	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
FUNDEF	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
OP	ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA
PCD	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
QIC	QUESTIONÁRIO DE INCIDENTES CRÍTICOS
SEEDF	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
TMCE	TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL
ZDP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
MCE	MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL
PA	PROFESSORA DE ATIVIDADES
PEF	PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PNEEI	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
PR1	PROFESSORA REGENTE 1
PR2	PROFESSORA REGENTE 2

CII	CLASSE INTEGRAÇÃO INVERSA
SRG	SALA DE RECURSOS GENERALISTAS
SRE	SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA- DEFICIÊNCIA AUDITIVA

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: NOVE CRITÉRIOS COMPLEMENTARES PARA UMA MEDIAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE

QUADRO 2: TURMAS, TIPOLOGIA E CARACTERÍSTICAS DA DIVISÃO DOS ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO PRECOCE POR FAIXA ETÁRIA

QUADRO 3: INDICAÇÃO DOS 3 CAMPOS PRINCIPAIS DO PIBI, NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EP

QUADRO 4: INDICAÇÃO DOS 3 CAMPOS PRINCIPAIS DO FORMULÁRIO DE ESTUDO DE CASO, NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EP

QUADRO 5: INDICAÇÃO DOS 3 CAMPOS PRINCIPAIS DA ENTREVISTA COM A FAMÍLIA, NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EP

QUADRO 6: INDICAÇÃO DOS 3 CAMPOS PRINCIPAIS DO PIBI, NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EI

QUADRO 7: PRINCIPAIS CAMPOS DO FORMULÁRIO DE ESTUDO DE CASO DESTACADOS PELAS DUAS PROFESSORAS DA EI

QUADRO 8: INDICAÇÃO DOS 3 CAMPOS PRINCIPAIS DA ENTREVISTA COM A FAMÍLIA, NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EI

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – PÁTIO COMPARTILHADO PELA EP E EI (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 2 – PÁTIO COMPARTILHADO PELA EP E EI (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 3 – SALA DE PEDAGOGIA (ATIVIDADES) – (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 4 – SALA DE PEDAGOGIA (ATIVIDADES) – (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 5 – SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 6 – SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 7 – ESPAÇO EXTERNO AO LADO DA SALA DE EF E DAS SALAS DE BEBÊS (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 8 – ESPAÇO EXTERNO AO LADO DA SALA DE EF E DAS SALAS DE BEBÊS (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 9 – JARDIM SENSORIAL (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 10 – JARDIM SENSORIAL (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 11 – SALAS DE BEBÊS (ACERVO DA AUTORA)

FOTO 12 – SALAS DE BEBÊS (ACERVO DA AUTORA)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	07
TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL, EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA, TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E FLEXIBILIZAÇÃO EDUCACIONAL: DIÁLOGOS, INTERSECÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	07
1.1 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Flexibilização Educacional	07
1.2 Teoria Socio Interacionista de Vygotsky	15
1.3 Intersecções e Diálogos possíveis entre a TMCE, Sociointeracionista e Flexibilização Educacional	17
CAPÍTULO 2	20
A CONSTRUÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PRECOCE NO DISTRITO FEDERAL: INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
2.1 Educação Especial e Políticas Públicas: Cenário Internacional e Nacional	20
2.2 Educação Especial nas Políticas Públicas do Distrito Federal	24
2.3 Educação Especial e Educação Infantil: A Base Constitutiva da Educação Precoce	27
2.3.1 Educação Precoce: Definição, Importância e a Atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Crianças de 0 a 3 Anos.	40
2.3.2 Particularidades dos atendimentos da Educação Precoce	43
CAPÍTULO 3	50
ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 Percurso investigativo	52
3.1.1 Cenário Educacional	52
3.1.2 Participantes da investigação	57
3.1.2.1 Perfil dos Participantes	58
3.2 Situações Educativas	60
3.3 Estratégias metodológicas	62
CAPÍTULO 4	65
4.1 O Questionário de Incidentes Críticos (QIC) na Investigação Científica: conceito, metodologia e contribuições	65
4.1.1 Análise e discussão dos dados do QIC	65
4.1.2 Percepção da Coordenadora Pedagógica da Educação Precoce	66
4.1.3 Percepção da professora de Educação Física da Educação Precoce	77
4.1.4 Percepção da professora de Atividades da Educação Precoce	81
4.1.5 Análise das convergências entre os participantes da EP	84
4.1.6 Principais Aprendizagens a partir dos QIC	87
4.2 Observação dos atendimentos da turma selecionada da Educação Precoce	88
4.2.1 Observações dos Atendimentos (1 e 2)	92
4.2.2 Observações dos atendimentos (3 e 4)	95

4.2.3 Atendimento 5	97
4.2.4 Análise dos Dados das Observações dos Atendimentos	98
4.3 Os documentos da Educação Precoce: expressão dos processos pedagógicos como instrumentos reveladores das práticas e intenções educativas.	99
Roteiro para Avaliação Pedagógica/ Avaliação Pedagógica da Entrevista com a Família	100
Plano Interventivo Bimestral Individual– PIBI	101
Estudo de Caso	103
4.3.1 Análise Documental dos processos de registro e intervenção na Educação Precoce: Coordenação, Professora de Educação Física e Professora de Atividades da EP	106
4.3.1.1 Planejamento Interventivo Bimestral Individual (ANEXO H)	106
4.3.1.2 Formulário de Estudo de Caso (ANEXO I)	108
4.3.1.3 Avaliação Pedagógica/Entrevista com a família (ANEXO G)	111
4.3.1.4 Análise Documental: Professoras regentes da EI	112
4.3.1.5 Planejamento Interventivo Bimestral Individual (ANEXO H)	112
4.3.1.6 Formulário de Estudo de Caso (ANEXO I)	113
4.3.1.7 Avaliação Pedagógica/Entrevista com a família (ANEXO G)	116
4.4 Entrevistas Semi-estruturadas: Coordenação Educação Precoce e Professora Regente 1 da Educação Infantil (Classe Integração Inversa)	117
4.4.1 Resumo da Entrevista Semiestruturada: Coordenação	118
4.4.2 Resumo da Entrevista Semiestruturada: Professora da Educação Infantil	119
4.4.3 Análise Geral das Entrevistas Semi-estruturadas	120
4.4.4 Conclusão Geral da Análise da Documentação e Entrevistas Semi Estruturadas: Triangulação entre Educação Precoce e Educação Infantil	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	136
ANEXO A	136
ANEXO B	143
ANEXO C	145
ANEXO D	146
ANEXO E	148
ANEXO F	150
ANEXO G	153
ANEXO H	155
ANEXO I	161
ANEXO J	165
ANEXO K	171

INTRODUÇÃO

O prólogo apresentado nessa dissertação foi escolhido “a dedo”. A frase “Não me aceite como eu sou”, de Reuven Feuerstein, pode soar de início intrigante mas entendida de forma mais profunda nos mostra seu claro objetivo: a não aceitação de visões estáticas e deterministas em relação ao desenvolvimento humano. O ponto forte dessa voz, escrita em primeira pessoa não por acaso, demonstra que mesmo com diagnósticos limitantes, vulnerabilidades sociais diversas e contextos de falta de socialização (Feuerstein *et al.* 2014), é possível humanizar o processo de ensino e aprendizagem através da mediação pedagógica.

Nesse sentido, temos a caracterização de Inclusão segundo Mantoan (2007), baseada em uma concepção contemporânea, como a plena participação de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, sexo, raça, religião, gênero, etnia, em todas as esferas da sociedade, seja no âmbito laboral, na vida social ou nos contextos escolares. No contexto escolar, almeja-se, prioritariamente, a educação de todas as crianças juntas, o que abrange a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) em turmas comuns, inclusive as que possuem algum tipo de deficiência.

A proposta da educação inclusiva entra em contraste com o paradigma historicamente anterior, da integração educacional, que reservava essa condição para os estudantes com aptidão para a alfabetização, mantendo os demais em instituições especializadas (DISTRITO FEDERAL, 2010; MANTOAN, 2007). O debate sobre a efetividade da educação inclusiva perpassa uma discussão mais abrangente sobre as desigualdades sociais e econômicas, suscitando discussões polêmicas sobre como as pessoas de baixa renda, minorias e pessoas com deficiência são afetadas de forma desproporcional, principalmente em relação aos serviços sociais, saúde e educação (CARVALHO, 2005; SASSAKI, 2002).

A superação do paradigma da integração, no entanto, precisa ser analisada de forma pontual em relação aos momentos fundamentais do desenvolvimento das nossas crianças no início da escolarização formal, especialmente quando se trata de populações historicamente vulnerabilizadas. Para Carvalho (2005) e Sassaki (2002) é na primeira infância que as desigualdades estruturais produzem seus efeitos mais contundentes, resultando em possíveis defasagens nos percursos escolares posteriores.

Assim, temos a Educação Infantil na base da pirâmide, desempenhando um papel crucial como pilar fundamental no desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e emocional das crianças, proporcionando as bases para uma aprendizagem significativa e contínua ao longo da vida escolar. A Educação Precoce (EP), por sua vez, é um atendimento educacional destinado a crianças na faixa etária de zero a 3 anos e 11 meses, “que apresentem atraso do desenvolvimento e que se encontram em situações de risco¹, de prematuridade, com diagnóstico de deficiências ou com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação” (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 26). a fim de favorecer a sua inclusão na Educação Infantil e ampliar as suas possibilidades de aprendizagem significativa.

A EP, atualmente reconhecida como um Atendimento Educacional Especializado (AEE), está inspirada nesses conceitos sobre incluir e cuidar, tendo caráter essencialmente preventivo e utilizando estratégias pedagógicas personalizadas e adaptadas às condições específicas de cada demanda individual (BRASIL, 2016). As crianças que estão em processo de desenvolvimento são mais suscetíveis a estímulos externos e internos, por isso, o ideal é que sejam encaminhadas desde o nascimento ou mesmo sem um diagnóstico fechado.

A fase de transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil é marcada pela chamada *Terminalidade*, que corresponde ao período final de permanência na EP. Nesse momento, a criança participa do último ano de atendimentos, sendo que aquelas que completam 4 anos após 31 de março devem permanecer no programa até alcançarem a idade mínima exigida para ingresso na pré-escola.

Além dos atendimentos nas áreas específicas (Atividades e Educação Física), são realizadas atividades no período de Terminalidade como parte da preparação para o ingresso na EI, tais como visitas ao refeitório, atendimentos em espaços compartilhados, interações em semanas temáticas e atividades lúdicas compartilhadas. Outro aspecto que exerce papel chave na Terminalidade são os documentos que registram o perfil psicopedagógico das crianças: o Relatório da

¹ Uma criança ou adolescente está sob situação de risco quando e sempre que qualquer um de seus direitos fundamentais esteja sendo violado, ameaçado, ou esteja sem acesso a eles.” (ECA, art. 98). Os direitos fundamentais estão elencados no art. 227 da CF e são: Direito à Vida; à Saúde; à Alimentação; à Educação; ao Lazer; à Profissionalização; à Cultura; à Dignidade; ao Respeito; à Liberdade; à Convivência familiar e comunitária; Ser mantido a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Entrevista com a família, o Plano Interventivo Bimestral Individual (PIBI) e o Relatório de Estudo de Caso, elaborado especificamente para os casos da Terminalidade.

O tema da pesquisa está intimamente ligado à história de vida profissional, acadêmica e pessoal da professora-pesquisadora, que tem mais de vinte anos de atuação e experiência no programa de Educação Precoce da Educação Especial na rede pública de ensino do Distrito Federal. A partir dessas vivências, surgiram reflexões e indagações em relação ao atendimento educacional prestado às crianças em situação de risco e suas ramificações, que convidam para uma análise crítica da própria prática pedagógica e da distância existente entre a teoria e a prática na realidade escolar (FREIRE, 1996; PIMENTA, 2010).

O objetivo geral da pesquisa é avaliar, na perspectiva de professoras e coordenadoras do CAIC UNESCO- São Sebastião, se as práticas pedagógicas e os documentos utilizados na transição das crianças da Educação Precoce para a Educação Infantil favorecem a construção de saberes relevantes para a Inclusão, de acordo com os princípios da Flexibilização Educacional.

Como objetivos específicos busca-se identificar os recursos auxiliares de mediação e as estratégias de flexibilização educacional que favorecem a construção de aprendizagens significativas e o fortalecimento da inclusão escolar das crianças na Educação Infantil; investigar as percepções de professoras e coordenadoras sobre os pontos positivos e negativos da transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil, considerando os aspectos pedagógicos, institucionais e socioemocionais envolvidos e examinar a relevância dos documentos institucionais da Educação Precoce — como o Plano Interventivo Bimestral Individual (PIBI), o Estudo de Caso e a Entrevista com a Família — no acompanhamento e continuidade do processo educativo das crianças em transição.

A Flexibilização Educacional, baseada na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural proposta por Reuven Feuerstein (2014), emerge como uma abordagem de caráter sociointeracionista que enfatiza a capacidade da criança modificar suas estruturas cognitivas por meio da participação efetiva em experiências de aprendizagem mediadas (EAM), construídas na interação dialógica com o professor. Independentemente das características ou pré-requisitos da criança, a aprendizagem decorre da capacidade de o professor propor uma atividade educativa

capaz de mobilizar a criança a utilizar seus recursos para aprender (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Em uma perspectiva dialética, compete ao professor reorganizar o processo ensino-aprendizagem por meio de uma mediação adequada, que coloca a criança em condição de sujeito ativo, criando a oportunidade de apropriação dos signos culturais. O compartilhamento dos signos culturais contribui para a formação de competências que transcendem a situação imediata e ampliam as potencialidades da criança ser bem-sucedida em outras situações sociais (VYGOTSKY, 2007).

Para alcançar tais objetivos, a dissertação estrutura-se em três capítulos, além desta Introdução, do Memorial, das Considerações Finais e dos Anexos. O Capítulo 1, intitulado "Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Experiência de Aprendizagem Mediada, Teoria Sociointeracionista e Flexibilização Educacional: Diálogos, Intersecções e Possibilidades Pedagógicas", apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, estabelecendo as convergências entre as obras de Reuven Feuerstein (2014) e Lev Vygotsky (2007), bem como os conceitos de Flexibilização Educacional propostos por Rezende (2024), destacando a mediação como categoria fundamental para a compreensão do processo de transição entre segmentos educacionais.

O Capítulo 2, denominado "Políticas Públicas, Educação Especial e Educação Infantil: A Base Constitutiva da Educação Precoce", analisa os marcos legais internacionais, nacionais e do Distrito Federal que orientam a educação inclusiva, examinando a interface entre Educação Especial e Educação Infantil como alicerce para a constituição da Educação Precoce, seus conceitos, particularidades, objetivos e fundamentos (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2015; DISTRITO FEDERAL, 1999, 2002, 2003, 2010, 2018, 2025).

O Capítulo 3, "Aspectos Metodológicos", descreve o percurso investigativo adotado, caracterizando a pesquisa pedagógica de abordagem qualitativa, o cenário educacional, os participantes da investigação (coordenadora pedagógica da EP, professora de Educação Física, professora de Atividades da EP, duas professoras regentes da EI e duas crianças em fase de terminalidade), as situações educativas analisadas e os instrumentos de coleta de dados. (GIL, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; THIOLLENT, 2011).

O Capítulo 4, intitulado "Resultados e Discussão dos Dados", apresenta a análise, através da triangulação dos dados, das informações obtidas por meio dos

seguintes instrumentos: Questionários de Incidentes Críticos (QIC), das Observações Participantes, da Análise Documental e das Entrevistas Semiestruturadas realizadas com as professoras.

A partir da contextualização apresentada, delineiam-se as questões de pesquisa que orientam esta investigação: (1) Quais são os pontos positivos e negativos do atendimento em pequenos grupos, das reações socioemocionais das crianças nas interações vividas nos espaços compartilhados com a Educação Infantil e da fase de transição para a Educação Infantil vivida pelas crianças da Educação Precoce? (2) Quais são as informações mais relevantes fornecidas pelos três principais documentos da EP — Relatório de Entrevista com a Família, Plano Interventivo Bimestral Individual (PIBI) e Estudo de Caso — para favorecer a transição dos alunos da EP para a EI?

Justifica-se a relevância desta pesquisa pela necessidade de compreender os mecanismos que podem garantir uma transição qualificada entre segmentos educacionais, assegurando que os princípios da inclusão escolar não se percam no momento em que as crianças deixam o atendimento especializado da Educação Precoce para ingressar na Educação Infantil.

A singularidade do estudo reside na falta de estudos referentes ao tema e na articulação entre os referenciais teóricos da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e da Flexibilização Educacional para analisar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os documentos institucionais que medeiam esse processo de transição, considerando as perspectivas das profissionais envolvidas em ambos os segmentos.

Dessa forma, ao final desta investigação, espera-se contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas institucionais e pedagógicas voltadas à transição da Educação Precoce para a Educação Infantil, oferecendo subsídios para a construção de protocolos e estratégias que favoreçam a continuidade do processo educativo e a efetiva inclusão das crianças com deficiência no ensino regular.

OBJETIVO GERAL

Verificar se, na perspectiva de professoras e coordenadoras do CAIC UNESCO- São Sebastião, as práticas pedagógicas e os documentos utilizados na transição das crianças da Educação Precoce para a Educação Infantil, favorecem a

construção de saberes relevantes para a Inclusão, de acordo com os princípios da Flexibilização Educacional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os recursos auxiliares de mediação e as estratégias de flexibilização educacional que favorecem a construção de aprendizagens significativas e o fortalecimento da inclusão escolar das crianças na Educação Infantil.
- Investigar as percepções de professoras e coordenadoras sobre os pontos positivos e negativos da transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil, considerando os aspectos pedagógicos, institucionais e socioemocionais envolvidos;
- Examinar a relevância dos documentos institucionais da Educação Precoce — como o Plano Interventivo Bimestral Individual (PIBI), o Estudo de Caso e a Entrevista com a Família — no acompanhamento e continuidade do processo educativo das crianças em transição.

CAPÍTULO 1- Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Experiência de Aprendizagem Mediada, Teoria Sociointeracionista e Flexibilização Educacional: Diálogos, Intersecções e Possibilidades Pedagógicas

Este capítulo se propõe a tecer uma análise interconectada entre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE), Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Reuven Feuerstein, e os princípios da Teoria Socio Interaccionista, com Lev Vygotsky utilizando como eixo mediador o da Flexibilização Educacional.

Partimos do pressuposto de que, embora originadas em contextos teóricos diferentes, estas concepções dialogam intensamente ao convergirem sobre a plasticidade do potencial humano e a natureza relacional e mediada da aprendizagem. As convergências dessas teorias são importantes pois convidam para uma reflexão sobre o papel docente a partir do conceito de mediação pedagógica, que redefine a compreensão do processo de aprendizagem. (FEUERSTEIN *et al*, 2014).

Feuerstein (Feuerstein *et al*, 2014) desafiou diagnósticos clínicos ao demonstrar (de forma empírica) que a capacidade de aprender e pensar pode ser modificada estruturalmente em qualquer idade e condição. Vygotsky revolucionou a psicologia ao postular que as funções psicológicas superiores têm origem nas interações e vivências sociais (Vygotsky, 2007). O diálogo entre esses dois referenciais teóricos é extremamente relevante para fundamentar uma prática educacional fundamentada na Experiência de Aprendizagem Mediada e na Flexibilização Educacional (Rezende, 2024).

1.1 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Flexibilização Educacional

Segundo DA ROS (2002), Reuven Feuerstein foi um professor e psicólogo que dedicou a maior parte da sua vida a estudar como a mente aprende, como se modifica constantemente e como se reorganiza para aprender.

Sua trajetória de investigação científica, que se estende por mais de cinco décadas, está firmada nos campos da Psicologia Cognitiva e do desenvolvimento sempre sob uma perspectiva social, histórica e cultural. Ao longo desse período, Feuerstein e sua equipe conduziram estudos com uma ampla e diversificada gama de populações. (BEYER, 2001).

Segundo Feuerstein *et al* (2014), com base nessas experiências de pesquisa, Feuerstein se questionou se seria possível uma modificação cognitiva que fosse além do ensino de fatos e métodos tecnicistas como o desenvolvimento de competências que levassem em consideração o conteúdo, as identidades culturais, os hábitos mentais e o contexto socioafetivo. A partir dessa reflexão, o pesquisador estabeleceu que a inteligência pode ser modificada através das interações humanas.

Feuerstein *et al.* (2014) acreditava que todas as pessoas têm a capacidade de aprender, independentemente do Quociente de Inteligência (QI), de deficiências ou de possíveis defasagens que afetem o processo de desenvolvimento. Todas essas situações poderiam ser observadas como uma consequência da falta de socialização, o que produz a síndrome de *privação cultural*, e um possível baixo potencial de aprendizagem.

Contrariando a busca por respostas em referenciais teóricos, o que era mais comum na época, envolveu-se diretamente na criação de um programa integrado, composto por partes teóricas e por instrumentos, estes de diagnóstico e intervenção. Assim, seu legado tem duas teorias principais que são: *Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE)* e a *Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)* e também o método *Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)*. (ZANATTA DA ROS, 2002, p. 16-19).

Modificabilidade Cognitiva Estrutural se refere a todas as mudanças na estrutura e organização do funcionamento cognitivo de forma significativa e duradoura. É o produto da aquisição de novas competências e, por meio desse aprendizado há uma modificação para lidar com novas aprendizagens, e assim por diante. (FEUERSTEIN *et al* 2014, p. 53).

Através da plasticidade neurológica e da mediação intencional que o indivíduo recebe em suas interações, ocorrem transformações que possibilitam a aprendizagem. “Os alunos não são apenas modificáveis, mas que também modificam a si mesmos e seus ambientes estruturalmente” (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 29).

Todos os seres humanos são dotados da propensão e da capacidade para modificar-se, e por consequência, todo indivíduo deveria ser considerado um sistema aberto suscetível de vivenciar mudanças estruturais significativas ao longo de toda sua vida, independentemente de sua idade, de vários fatores etiológicos –

genéticos, orgânicos ou psicossociais – que caracterizam a sua experiência de vida ou mesmo da gravidade de qualquer deficiência que poderia caracterizar o nível de seu funcionamento atual.” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 35).

O mecanismo que propulsiona a modificabilidade é a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Esse processo envolve um mediador, o aprendiz e o objeto de conhecimento, onde os estímulos são internalizados e ressignificados a todo o momento através de mediações intencionais. Nesse sentido, o papel da escola deve estar voltado para o potencial de aprendizagem efetiva que todos os educandos possuem, desde que tenha acesso às experiências de aprendizagem apropriadas para as suas características singulares. (FEUERSTEIN et al, 2014, p. 53).

Para Rezende (2024), Feuerstein se destacou pelas pesquisas de mediação docente através das experiências significativas, ao avaliar a eficiência das estratégias de ensino baseadas na resolução de problemas ao invés das estratégias tradicionais de ensino. Feuerstein, enquanto pesquisador, desvincula-se das correntes teóricas que condicionam a mente a modelos deterministas, assim como, não concorda que o desenvolvimento é pré-determinado pela genética ou padrões avaliativos estáticos e tradicionais (Feuerstein et al. 2014).

Corroborando com Rezende (2024), Mantoan (2012) e Sasaki (2002), atestam que a prática pedagógica deve ser ressignificada tirando a ênfase do modelo tradicional, excessivamente centrado em resultados quantificáveis, para valorizar a aprendizagem significativa. Assim, é fundamental garantir a participação ativa das crianças com deficiência nas atividades escolares, permitindo que aprendam *com e por meio* delas.

Para que a EAM aconteça de forma significativa, Feuerstein et al (2014) investigou 10 parâmetros que precisam ser levados em consideração, são eles: *intencionalidade e reciprocidade; transcendência; significado; competência; autorregulação e controle do comportamento; compartilhamento; individuação; planejamento de objetivos; e desafio e automodificação*. Falaremos sobre os três parâmetros a seguir que foram estabelecidos para ele como principais: *intencionalidade-reciprocidade; transcendência e significado*.

A *intencionalidade-reciprocidade* em uma interação entre pares, e o mediador, nesse caso o professor, precisa ter intenções claras e objetivos bem explícitos, sobre o que se quer compartilhar com o educando. Nesse diálogo, tanto a

intencionalidade do professor como a reciprocidade do educando estão em destaque. No entanto, a ênfase na *reciprocidade* se torna imprescindível, pois esclarece que o diálogo se completa com a resposta que os educandos apresentam às experiências construídas em conjunto com o professor. Cada educando vai responder de uma maneira diferente, o que requer que o professor, por sua vez, ajuste as atividades à maneira como cada educando entende e participa da experiência de aprendizagem. (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 82 a 86)

A mediação docente, portanto, caracteriza-se pela necessária realização, ao longo do processo educativo, de uma série de ajustes de acordo com a singularidade de cada educando, o que permite descrever a mediação como um fenômeno cíclico. O professor faz uma mediação contínua para que haja uma articulação entre, de um lado, os significados culturais presentes nas atividades propostas e, de outro lado, os significados atribuídos pela reciprocidade dos educandos. Essa dinâmica dialógica permite o ajuste das atividades de forma a abordar os conhecimentos que, naquele momento, podem ser aprendidos pelos educandos, de forma a favorecer o seu desenvolvimento.

A *transcendência* significa que a mediação docente pode recorrer a experiências anteriores, que servem como um elo para mobilizar a atenção dos educandos para algumas características comuns com a situação imediata de aprendizagem. Ao comparar os processos cognitivos utilizados em diferentes situações educativas, na tentativa de explicar possíveis modificações que ocorrem na aprendizagem, a transcendência contribui tanto do ponto de vista cognitivo, pois sugere uma lógica comum para a busca de uma solução para a situação problema, como também, do ponto de vista emocional, pois indica para o educando que ele possui competências já aprendidas que, de alguma maneira, estão articuladas com a formação de novas competências. (REZENDE, 2024, p. 33).

A capacidade de adquirir novas competências é um aspecto chave da modificabilidade cognitiva estrutural, pois, cada aprendizagem corresponde ao desenvolvimento de uma determinada capacidade de raciocínio; são essas "mudanças estruturais que ajudam os aprendizes a responder a novas experiências e demandas", tornando-se mais inteligentes.

A Experiência de Aprendizagem Mediada, como interação com qualidade única, é o que cria nos seres humanos a flexibilidade, sensibilidade, prontidão e o desejo por entender o que acontece e a

capacidade de generalizar para além do fenómeno isolado sendo vivido (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 92).

Para ele, a mediação implica, portanto, na transcendência, ou seja, na capacidade de ir além das situações e contextos que estão sendo conhecidos, no intuito de promover e fortalecer o pensamento reflexivo, compreender as interligações entre as aprendizagens anteriores e as atuais, ampliando assim a visão e compreensão do mundo.

Conforme argumenta Feuerstein *et al* (2014, p. 92), o termo *significado* se refere ao propósito, aos porquês e é “a mais determinante (e contribui) para nossa herança cultural” Tem um papel transversal pois perpassa os dois aspectos anteriores: a *intencionalidade-reciprocidade* e a *transcendência*.

Os significados que emergem do diálogo entre professor e educando ao longo das atividades determinam o valor que essa situação educativa alcançará no processo de aprendizagem. “O *significado* reflete valores, costumes e normas que regulam e moldam os comportamentos compartilhados e herdados”. Instigar a curiosidade e o pensamento crítico dos educandos funciona como um fator motivacional da aprendizagem, destacando a importância de determinados conteúdos, “em análise final, internalizado como sistema de princípios cuja força guiadora está além do conteúdo específico no qual foi adquirido”. (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 92).

Para Feuerstein *et al* (2014) e Rezende (2013), os *significados* podem ser diversos e quando atrelados à própria realidade dos educandos, tornam-se mais interessantes e provocativos. A busca do significado fortalece o pensamento crítico na medida em que encoraja a busca por propósitos e valores das experiências de vida.

“A mediação de significado é o que cria as forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento”. Na prática isso significa que o mediador/professor deve promover uma articulação entre os significados próprios do mediado/educando, que já estão internalizados, com novos significados, sejam subjetivos ou científicos, que possuem um caráter objetivo. A busca de sentido é necessidade existencial permanente e a falta de orientação e significado priva a criança do senso cognitivo e emocional. (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 91).

Mediação significa qualquer interação na qual um adulto tem a intenção de transmitir um *significado* ou habilidade particular e

incentivar a criança a *transcender*, ou seja, a relacionar o significado a algum outro pensamento ou experiência” Mediação significa interagir com *intenção, significado e transcendência* com o propósito de ajudar as crianças a expandir sua capacidade cognitiva, especialmente quando os conceitos são novos ou muito difíceis. (FEUERSTEIN; LEWIN-BENHAM, 2021, p.19).

Ainda de acordo com Feuerstein *et al* (2014) e Rezende (2013), o mediador desempenha um papel crucial nesse processo, incentivando a exploração direta de significados profundos e o questionamento de propósitos e valores subjacentes às experiências de vida do educando. Essa reflexão crítica permite uma compreensão intensa das próprias vivências e uma avaliação criteriosa do processo de aprendizagem em geral. “O mediador atribui conotações intrínsecas inerentes aos significados e valores para diferentes objetos, fenômenos, experiências socioculturais, sentimentos, atitudes sociais”.

Feuerstein (1994) enfatiza que a mediação docente e seu entrelaçamento de significados e significantes, deixa evidente que a aprendizagem não pode ser imposta de maneira arbitrária para os educandos. Não há como pensar em uma aprendizagem significativa se for feita de forma unilateral pelo professor nos moldes tradicionalistas. Esse pensamento se aproxima das idéias da pedagogia libertadora de Freire (1996) que defende o diálogo e a problematização da realidade como pilares na construção do saber. “A prática pedagógica, num viés dialógico, transforma-se em instrumento de emancipação e transformação social” (FREIRE, 2016, p. 94).

Conforme Freire (2016):

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não pode reduzir-se a um mero depósito de ideias de um outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) Daí que o diálogo seja uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas (p.111-112).

Para Feuerstein et al (2014) e Freire (1994, 2016), a aprendizagem requer o compartilhamento de significados, somente possível quando o educando passa a figurar de maneira ativa nas atividades propostas, e não apenas ouvindo, passivamente, a explicação da lógica utilizada pelo professor.

Rezende (2024) destaca que é necessário refletir sobre a construção de experiências de aprendizagem, destacando que o professor deve tanto compartilhar os significados com os educandos, como também, formar um elo afetivo com cada um deles. Esse é um requisito para que ocorra uma conexão entre os significados subjetivos de cada um deles, o que possibilita a ambos, a compreensão do que podem aprender "um com o outro", como também, "um sobre o outro" e "cada um sobre si mesmo". É nessa intersecção de subjetividades que uma pessoa se revela e se comunica com a outra.

Por fim, o *significado* é um fator determinante para a autocritica do professor sobre as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula: uma mediação docente de qualidade revela que a interação dialógica entre professor-educando foi capaz de traçar objetivos significativos na construção e reconstrução do conhecimento. A flexibilização educacional nos ensina que toda nova aprendizagem é determinada pela forma e pela capacidade que temos de confrontá-las e reorganizá-las com outras aprendizagens já existentes.

Após discorrermos sobre os três principais parâmetros estabelecidos para uma EAM eficaz, Rezende (2024) adapta os demais aspectos da mediação docente apontados por Feuerstein *et al* (2014), denominando-os como *Critérios de Mediação*, que estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 01: Nove critérios complementares para uma mediação docente de qualidade

Competência	Selecionar atividade adequada ao potencial do(a) educando(a); formar competências que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal; fortalecer autoestima e a noção de competência.
Desafio	Dosar a dificuldade da atividade para submeter o(a) educando(a) a um desafio que seja maior do que suas competências atuais, desde que atingível; dar apoio para superar inseguranças.
Autorregulação	Orientar o(a) educando(a) a: (a) prestar atenção nos detalhes da atividade; (b) considerar as circunstâncias; (c) controlar a impulsividade e; (d) avaliar pequenas mudanças de desempenho.
Automodificação	Enaltecer, durante a atividade: (a) a dedicação do(a) educando(a) para aprender; (b) a disposição para continuar tentando e; (c) a disciplina de realizar novamente.

Otimismo	Incentivar o(a) educando(a) a: (a) confiar na competência para aprender a atividade; (b) instruir que o erro faz parte do processo de aprendizagem e; (c) recordar experiências anteriores bem-sucedidas.
Compartilhamento	Participar cooperativamente da atividade, aproximando-se do(a) educando(a) para construir um elo afetivo empático, que auxilie a dosar, progressivamente, a assistência a ser fornecida
Individuação	Adequar atividades e flexibilizar estratégias para corresponder aos interesses do(a) educando(a); incentivar a autonomia e a liberdade de pensamento dentro dos limites legais.
Pertencimento	Auxiliar o(a) educando a fazer parte de um grupo que o aceite e o proteja; identificar as raízes socioculturais que marcam sua identidade; entender o seu papel dentro da turma.
Planejamento	Orientar o(a) educando(a) a definir um projeto de vida (“um sonho”), que sirva de referência para sair do imediatismo e ativar o investimento em aprender e contribuir socialmente.

Fonte: Rezende 2024, p. 36, adaptado de (Gomes, 2002; Souza, 2004)

Essas estratégias de mediação podem ser utilizadas para promover o processo de aprendizagem dos conteúdos de forma flexível, ajudando os professores a identificar as necessidades e interesses dos alunos e os ajustes possíveis nas estratégias didáticas. Rezende (2024), reflete sobre essas estratégias e estabelece a importância das características de cada atividade proposta pelo professor, para que se tornem acessíveis e adequadas à singularidade de cada um dos educandos.

A função do professor não se resume a explicar o conteúdo, mas sim, a identificá-lo como parte indissociável das situações concretas vividas pelos educandos, como também, da extrapolação desses acontecimentos para outras situações equivalentes. A compreensão crítica do problema e o auxílio prestado pelo professor de forma gradual, torna o envolvimento dos educandos mais efetivo e inibem atos impulsivos.

Para Feuerstein *et al* (2014) e Rezende (2024), uma mediação docente, para ser considerada pertinente, deve conter alguns elementos chaves para a prática educativa, tais como: participação colaborativa; observação participante; avaliação diagnóstica e contínua; construção de relações permeadas pela empatia contribuindo para um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado; responsabilidade de oferecer experiências e aprendizagens significativas; dedicação para identificar a linha de raciocínio das crianças articulada com as intenções das mesmas.

Esses elementos contribuem para a adoção de estratégias de mediação apropriadas para promover a participação de todos(as) educandos(as) de forma efetiva e expressiva nas atividades propostas pelo professor. Não há como falar em Inclusão Educacional sem se referir à necessidade de flexibilização, mas a mediação docente deve se ater aos recursos que efetivamente são identificados como necessários, para que a equidade não seja inadvertidamente utilizada para limitar o acesso dos educandos com necessidades especiais ao conhecimento e a experiências comuns, utilizados para os demais educandos.

Após discorrer sobre essa ressalva, que evita o menosprezo das capacidades de aprendizagem dos educandos, a flexibilização pode recorrer: à adaptação dos conteúdos curriculares; à reorganização dos espaços e tempos; à reestruturação das avaliações das aprendizagens, e; à mudança dos paradigmas do ensino tradicionalista que compactuam com conteúdos desvinculados das estruturas sociais.

1.2 Teoria Socio Interacionista de Vygotsky

Assim como Feuerstein, Vygotsky também acreditava na mudança cognitiva através da interação entre os pares. Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) foi um dos mais influentes psicólogos do século XX, cujo legado moldou profundamente a psicologia do desenvolvimento, a psicologia da educação e a aprendizagem. (VAN DER VEER; VALSINER, 2014).

Conforme introduzido anteriormente, Vygotsky (2007) revolucionou a psicologia ao dizer que as funções psicológicas superiores têm origem nas interações e vivências sociais. Em contraste com teorias centradas predominantemente em fatores biológicos e concepções tradicionais, o autor defendeu uma abordagem integradora, na qual o desenvolvimento humano é compreendido como fruto da interação dialética entre o indivíduo, a cultura e o contexto histórico.

Para Vygotsky (2007), a relação do homem com o mundo não é simplesmente direta, mas fundamentalmente mediada através de instrumentos e signos culturais que auxiliam o aprendiz a se apropriar de conceitos mais profundos e internos. Assim, a mediação simbólica acontece quando as funções psicológicas elementares, de caráter biológico, transformam-se em funções psicológicas superiores, por meio da linguagem que promove a formação do pensamento. Essa internalização confere

ao sujeito a capacidade de se constituir como um membro da sociedade e, ao mesmo tempo, de atribuir significados à realidade sociocultural na qual está inserido.

O ato de mediar implica, portanto, em uma intervenção deliberada do adulto (mediador) no sentido de que o aprendiz (mediado) vá além do conteúdo imediato da aprendizagem, desenvolvendo funções cognitivas, hábitos mentais e a capacidade de aprender a aprender. A mediação qualificada é, pois, aquela que transforma a experiência de aprendizagem em uma experiência de desenvolvimento (SOUZA, 2004, p. 58).

A aprendizagem, a compreensão e a resolução de problemas se relacionam diretamente com a capacidade de apreensão, regulação e análise dos próprios pensamentos. O aluno pensa e reflete sobre o próprio pensamento, que chamamos de metacognição. A reflexão de si mesmo e como consegue aprender gera compreensões mais profundas sobre suas capacidades e eventuais limitações, além do reconhecimento de quais estratégias e métodos cabem melhor em seu processo de aprendizagem (GOMES, 2012, p. 40 *apud* REZENDE, 2013, p.39).

Um dos conceitos mais relevantes de Vygotsky (2007) é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se caracteriza como o espaço entre o que o aprendiz consegue fazer e aprender sozinho e o que consegue realizar com a mediação de alguém mais experiente, que domina os signos sociais, ou seja, esse espaço torna-se um importante veículo no processo de consolidação de experiências futuras.

Outro ponto importante que convém explorarmos é a concepção sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Diferentemente de Piaget, que postulava a precedência do desenvolvimento sobre a aprendizagem através de estágios de desenvolvimento determinados pela idade cronológica, Vygotsky (2007) defendeu que aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Para ele, não há como condicionar o desenvolvimento apenas aos processos biológicos e dessa forma a aprendizagem age como fator impulsionador para o desenvolvimento, que se torna consequente.

Rezende (2024) faz algumas considerações importantes entre estes constructos teóricos, destacando que tanto a ZDP quanto o potencial de aprendizagem requerem metodologias e avaliações baseadas mais no processo do que no produto final. Dessa forma, o desenvolvimento real pode ser modificado sem

estar centrado em avaliações estáticas conferindo a ele características dinâmicas e processuais.

É significativo observar como o quadro de critérios complementares para uma mediação docente de qualidade, proposto por Rezende (2024) e adaptado de Feuerstein *et al.* (2014), aproxima-se do conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal. No critério "Competência", o autor menciona a importância de "formar competências que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal", demonstrando como a articulação entre estas teorias pode orientar práticas pedagógicas concretas e significativas.

1.3 Intersecções e Diálogos possíveis entre a TMCE, Sociointeracionista e Flexibilização Educacional

Compactuando com as ideias gerais de Feuerstein e Vygotsky podemos justapor as teorias, mostrando a complementaridade das mesmas, independente das diferenças conceituais e epistemológicas existentes entre elas. Um dos principais pontos de convergência, a despeito das especificidades conceituais de cada autor, está relacionado com a mediação como categoria importante e fundamental em todas as referências. Enquanto Vygotsky (2007) privilegia a mediação semiótica, tendo a linguagem como maior propulsor, Feuerstein *et al.* (2014) enfatizam a Experiência de Aprendizagem Mediada como processo interacional que confere significado aos estímulos e promove a *transcendência*.

Gomes (2012) observa que, em ambas as perspectivas, o sujeito não é concebido como um ser isolado que se desenvolve por meio de maturação espontânea, mas sim como um ser relacional que se constitui na e pela interação com outros sujeitos e com os artefatos culturais. A cognição não reside apenas no indivíduo, mas emerge nas práticas sociais compartilhadas.

Num viés escolar, é primordial que possamos deslocar as análises das dificuldades de aprendizagem, que não devem ser vistas como problemas exclusivamente individuais, e passemos a pensar na qualidade das mediações oferecidas. Feuerstein (2014) demonstrou, em suas pesquisas, que a falta de interações sociocognitivas pode levar à chamada síndrome de *privação cultural*, caracterizada por um baixo nível intelectual.

No quadro apresentado por Rezende (2024), os nove critérios complementares para uma mediação docente de qualidade — *competência, desafio,*

autorregulação, automodificação, otimismo, compartilhamento, individuação, pertencimento e planejamento — podem ser interpretados como especificações dos processos interacionais que, na perspectiva de Vygotsky, promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na dimensão afetiva, embora Vygotsky tenha dedicado menor atenção à dimensão afetiva em comparação com Feuerstein, podemos ver que os processos cognitivos e afetivos não eram vistos como instâncias separadas, já que estão relacionadas a necessidades, interesses e impulsos dos sujeitos. Para Rezende (2023) baseado em Feuerstein *et al.* (2014) a afetividade se apresenta principalmente nos parâmetros de *compartilhamento, otimismo, pertencimento e automodificação*, considerando que a aprendizagem significativa ocorre através de uma mistura de subjetividades, signos e significados culturais, preferências e vínculos de empatia.

Os prejuízos de uma mediação eivada de “vícios” em experiências anteriores, podem comprometer a reflexão crítica e trazer inseguranças no processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2004). Vale lembrar que a prática educativa deve estar alinhada com as necessidades, potencialidades e singularidades dos educandos (FEUERSTEIN *et al.* 2014; REZENDE 2023; FREIRE, 1996). A necessidade é dosar a improvisação para se manter na intenção. Embora a flexibilidade seja crucial, seu uso excessivo pode não atender às condições específicas de cada situação.

A *autorregulação* (Rezende, 2024) aparece como um dos critérios fundamentais, orientando o professor a ajudar o educando a prestar atenção nos detalhes da atividade, considerar as circunstâncias, controlar a impulsividade e avaliar pequenas mudanças de desempenho, ou seja, surge como um mecanismo imprescindível para que a impulsividade seja dosada.

Em última análise, as articulações entre a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada e a Teoria Sociointeracionista se revelam como um compromisso ético-político com uma educação que reconhece a todos os sujeitos como sistemas abertos, capazes de se modificar estruturalmente ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, nos explica Rezende (2024) que, ao colocarmos a mediação intencional e qualificada no centro do processo pedagógico, afirmamos que as dificuldades de aprendizagem não podem ser reduzidas a diagnósticos estanques

ou a limitações individuais, mas devem ser compreendidas como sinalizações sobre a qualidade das interações educativas oferecidas. Assim, a Flexibilização Educacional (Rezende, 2024) emerge como caminho fecundo para a construção de práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo, desafiam e acolhem, intencionam e flexibilizam, ensinam e aprendem na relação dialógica com o outro.

CAPÍTULO 2- A CONSTRUÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PRECOCE NO DISTRITO FEDERAL: INTERFACES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo estrutura-se na premissa de que a Educação Precoce no Distrito Federal é uma construção político-pedagógica que resulta da interface entre a Educação Infantil e a Educação Especial, orientadas pelas Políticas Públicas de Inclusão. Para decifrar esse fenômeno, o texto se dedicará a examinar os marcos legais internacionais, nacionais e do Distrito Federal, demonstrando como esses se transformam em diretrizes que norteiam a prática pedagógica dentro da EP. Depois discorreremos sobre os fundamentos da Educação Infantil – com sua ênfase no cuidado, no brincar e na socialização – e de como se articulam dialeticamente com os princípios da Educação Especial – centrados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na remoção de barreiras para a plena participação. Por fim falaremos sobre a Educação Precoce: seus conceitos, particularidades, objetivos e fundamentos.

2.1 Educação Especial e Políticas Públicas: Cenário Internacional e Nacional

Conforme defendido por autores como Mantoan (2007) e Brasil (2008), a Inclusão Educacional é um processo complexo, contínuo, lento que necessita de políticas públicas, quebra de entraves e paradigmas político-pedagógicos, desmistificação das vivências frustrantes dos professores/comunidade escolar e finalmente, de que as crianças com deficiência sejam acreditadas em suas verdades e possibilidades como seres humanos e como estudantes.

A premissa é que todo ser humano tem o direito de aprender, se desenvolver e a frequentar lugares onde se estabeleçam laços afetivos e sociais, principalmente quando essa socialização se encontra no ambiente escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Conforme Sampaio & Sampaio (2009), a Educação Inclusiva com o passar dos anos veio se firmando no contexto brasileiro e internacional como uma conquista dos direitos humanos. Essa concepção desloca a escolarização de todos os alunos para os mesmos espaços escolares, ocasionando uma inversão de paradigmas em relação à diversidade e diferenças individuais e sociais.

Para Mantoan (2007, 2012), a crescente mobilização da sociedade e da comunidade escolar pautada e respaldada pela legislação educacional contemporânea revela mudanças significativas no atual cenário, porém apresentando resquícios de uma educação segregacionista, assistencialista e institucionalizada.

Considerando a importância das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio) para o desenvolvimento humano (LDB,1996), a implementação de políticas públicas na escola é extremamente importante para a vida escolar dos aprendizes, principalmente para aqueles que apresentam alguma deficiência ou que estejam em situação de risco.

A escola inclusiva aposta na competência e no sucesso escolar de *todos* os alunos, qualquer que seja sua diferença. Ela se caracteriza por ser uma escola para todos, sem exceções, sem requisitos de seleção e de admissão, que acolhe as pessoas como são e como podem ser e se adapta às necessidades de cada um, em vez de pedir aos alunos que se adaptem a ela. (MANTOAN, 2015, p. 48)

As políticas públicas inclusivas são ações, leis, programas e diretrizes formuladas pelo Estado que se manifestam na escola em diversos vieses e podemos dizer que possuem um arcabouço robusto e estruturado (Mantoan, 2015) em sua parte teórica, porém, na prática ainda existem muitas barreiras.

Carvalho (2005; 2018) apresenta uma explanação assertiva sobre as barreiras à inclusão, discutindo de forma clara as diferentes modalidades em que elas se manifestam no contexto educacional e social. De acordo com a autora, essas barreiras podem ser classificadas como atitudinais (preconceitos e resistências); arquitetônicas (ausência de acessibilidade física e estrutural); pedagógicas (relacionadas a métodos e currículos não adaptados); e comunicacionais (envolvem obstáculos na informação e no diálogo).

A fim de contextualizar a história da educação inclusiva no Brasil e especialmente no Distrito Federal, faremos uma análise dos principais marcos normativos, internacionais e nacionais, em ordem cronológica para facilitar a compreensão.

Para Mantoan (2012), historicamente, as políticas públicas voltadas aos Direitos Humanos ganharam força e um novo paradigma após a Segunda Guerra Mundial, já que a reorganização da sociedade global em resposta às atrocidades do conflito culminou em marcos bem pontuais.

Para começar, temos o ano de 1948, com a promulgação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o objetivo era proteger o ser humano e afirmar que todos os homens são iguais, sem distinção, independentemente de motivos étnicos, religiosos, econômicos, de gênero etc. Permitiu o início do desenvolvimento de estratégias que colocassem as pessoas com deficiência em igualdade de direitos com as outras pessoas. (DISTRITO FEDERAL, 2010).

A partir daí temos outros marcos de extrema relevância como a Constituição Federal de 1988 que representou um avanço fundamental ao estabelecer, em seu artigo 208, a obrigatoriedade do direito à Educação, no caso específico aos “portadores de deficiência” (termo ainda utilizado na época), preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, previu a criação de programas de prevenção, atendimento específicos e medidas para a integração social.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (*Redação dada pela Emenda Constitucional nº 47, de 2005*). (...) II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. (*Redação original de 1988*) (CF, 1988, art. 208 e art. 227).

Em 1994 foi proclamada pela Unesco a *Declaração de Salamanca*. Este documento histórico foi confeccionado com representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. O princípio central desse escrito é a quebra do paradigma da segregação e a valorização da diversidade na aprendizagem, afirmando a premissa da “Educação para Todos” onde todo estudante tem direito à uma educação de qualidade, inclusiva e que valorize todas as diferenças dentro da sala de aula. (UNESCO, 1994).

Passamos para o ano de 1996, em âmbito nacional, temos a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, documento este que reafirma o que a Constituição diz sobre os direitos em questão. A LDB assegura:

(...) "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e define a educação especial como "a modalidade de

educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". (LDB, 1996, art. 4º, III e art. 58).

Seguindo nossa linha do tempo, trazemos à tona o ano de 2007, com a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU*. Essa convenção estabelece em seu Artigo 24 que "Os Estados Partes assegurarão um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, bem como o ensino ao longo de toda a vida" (ONU, 2007).

Interessante ressaltarmos a importância desse feito no ordenamento jurídico brasileiro, já que ela foi internalizada com status de força constitucional, trazendo novas formas de pensar, conceitos e informações de suma importância para o arcabouço atual (ONU, 2007). O Brasil foi o primeiro país do mundo a conferir essa importância à Convenção.

Em 2008 surgiu a *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Essa política defende que a comunidade escolar, comunidade em geral e os sistemas escolares se adaptem aos alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades e/ou superdotação através de ações, ajustes e alterações que favoreçam a inclusão e a permanência na escola. A escola inclusiva deve proporcionar um ambiente de vários tipos de aprendizagens sendo necessária para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos estudantes em formação. (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2007).

Em 2015, temos a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, é considerada um marco legal muito importante no contexto brasileiro. Entrou em vigor em janeiro de 2016 consolidando direitos já previstos. Um dos pontos a se destacar é que esse documento alinhou a legislação nacional à *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* da ONU, já mencionada anteriormente.

Uma atualização referente aos três documentos supracitados foi realizada recentemente com a instituição da *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva* (PNEEI), instituída pelo decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025, tem como objetivo:

reafirmar o compromisso expresso na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (ONU, 2006), e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, assegurando ao estudante público-alvo que são público da educação especial o direito à educação de qualidade, em condições de igualdade com os demais estudantes (MEC, 2025, s.p.).

Esses documentos fundamentaram legislações nacionais que garantem não apenas o acesso à escola regular, mas também condições efetivas de aprendizagem, por meio da formação docente, da acessibilidade arquitetônica/social e da disponibilização de recursos pedagógicos especializados.

2.2 Educação Especial nas Políticas Públicas do Distrito Federal

Conforme Distrito Federal (2010), o processo de consolidação da Educação Inclusiva no Distrito Federal é resultado de uma longa trajetória histórica marcada por avanços graduais, tensões conceituais e reformulações políticas e pedagógicas, acompanhando movimentos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos e do direito à educação para todos. Inicialmente, esse percurso foi baseado em uma lógica assistencialista e segregadora, que compreendia a pessoa com deficiência como incapaz de frequentar a escola comum, sendo destinada a instituições especializadas ou a classes separadas.

Para Mantoan (2007) na integração, o estudante com deficiência era inserido fisicamente na escola comum, mas a estrutura institucional permanecia inalterada. As práticas pedagógicas, o currículo, os métodos de avaliação e a organização do espaço escolar não eram modificados para atender às particularidades inerentes a esses alunos. Dessa forma, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar era atribuída ao aluno, que deveria se adaptar às exigências da escola. Esse modelo mostrou-se progressivamente ineficaz e excludente, uma vez que reforçava desigualdades, ampliava processos de marginalização e mantinha a segregação sob uma nova roupagem institucional.

A Inclusão, de acordo com a proposta pedagógica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), não é só receber o estudante de instituições especiais ou classes especializadas na classe comum, e sim adequar o espaço físico, curricular e pedagógico. A classe comum deve ser considerada como lugar privilegiado das relações interpessoais, logo, precisa se adaptar às diferenças e reorganizar as relações interpessoais para assim favorecer um desenvolvimento de habilidades e competências favoráveis a todos os estudantes. Os professores

precisam de formação contínua sólida e atualizada para dar conta de atender às crescentes demandas escolares contemporâneas. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.36).

No Distrito Federal, a partir da década de 1990, observa-se uma intensificação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, alinhadas aos princípios constitucionais e às normativas internacionais, como a Declaração de Salamanca de 1994. Esse período foi caracterizado pela construção de um arcabouço legal progressivamente mais consistente, que passou a exigir das instituições escolares transformações estruturais, pedagógicas e organizacionais. A escola passou a ser compreendida como um espaço que deve se adaptar às diferenças humanas, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e não como obstáculo à aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2020, pg 33-34).

A construção do marco legal da educação inclusiva no DF seguiu uma trajetória cronológica e cumulativa. O primeiro marco específico foi a Lei nº 2.352, de 1999, que garantiu Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com altas habilidades/superdotação. Em seguida, o Decreto nº 22.912, de 2002 regulamentou a oferta do AEE, detalhando os serviços de apoio para estudantes com deficiência na Educação Básica.

Conforme analisado em Distrito Federal (2002) interessante relatar que esses marcos foram um salto qualitativo importante, pois o AEE deixou de ser apenas uma previsão legal genérica e passou a ser regulamentado, com definição clara de serviços, formas de atendimento, organização pedagógica e responsabilidades do sistema de ensino. A partir daí, os atendimentos começaram a contar com salas de recursos, professores especializados, adaptações pedagógicas para melhorar a articulação entre a sala de aula comum e os serviços ofertados.

O ano de 2003 trouxe uma diretriz ampla com a Lei nº 3.218, que previu a universalização da educação inclusiva em toda a rede pública de ensino. Posteriormente, a Lei nº 4.317, de 2009 consolidou e ampliou essa visão ao instituir a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, estabelecendo normas abrangentes de proteção.

Em 2010 surgiu o documento norteador da Educação Especial da rede pública: a *Orientação Pedagógica- Educação Especial*. O objetivo principal é tornar acessível aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento

(TGD) e altas habilidades/superdotação uma educação de qualidade, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade como fator de elevação cultural e social. Nota-se que ainda era utilizado o termo TGD e não transtorno do Espectro Autista (termo atual) (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.21).

A Orientação referida acima tem como princípios: a dignidade da pessoa humana, educação de todos os seres humanos, direito à liberdade de aprender e expressar-se, direito a ser diferente e direito à igualdade de oportunidades educacionais. Pauta-se em ações, ajustes e alterações que favoreçam a adequação e organização pedagógica do sistema de ensino público do DF na perspectiva da inclusão educacional. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.21).

Outro marco relevante foi a aprovação do *Plano Distrital de Educação*, instituído pela Lei nº 5.499, de 2014, que é o plano decenal de educação do DF (PDE 2015/2025). Para Distrito Federal (2014), esse instrumento incorporou metas específicas para a ampliação da oferta da Educação Especial, a formação continuada de professores e a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

Segundo Distrito Federal (2018) temos a publicação da versão atualizada do “Currículo em Movimento”, sendo a primeira versão em 2014. Esse instrumento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) representa um marco ao estabelecer novos paradigmas de ensino ao romper com a visão tradicional e linear de currículo. Tem como referência e base as teorias: Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. O documento enfatiza o professor como mediador e facilitador da aprendizagem e a avaliação formativa e contínua dos conteúdos.

Ainda em 2018, temos a Lei nº 6.149 que instituiu a *Política Distrital para as Pessoas com Transtorno do Espectro Autista*, assegurando o direito à educação em classes comuns da rede regular de ensino, com os apoios necessários para o desenvolvimento global dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2010; 2014; 2018).

Após 15 anos de lapso temporal e muita espera, tivemos em 2025, a publicação da reformulação da Orientação Pedagógica de 2010 que resultou em um novo documento intitulado *Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. De acordo com a SEEDF (2025), o novo documento propõe a mudança de um modelo de ensino que saia de um currículo focado na estruturação do “Currículo em Movimento” para um currículo centrado na

inclusão, na educação socioemocional (desenvolvimento integral), alinhado à BNCC, aprendizagens baseadas na personalização dos conteúdos, avaliações contínuas e com uso forte das tecnologias.

É um grande salto para a Educação Especial já que condena o capacitismo², fortalece o uso das tecnologias assistivas³ e torna obrigatória a documentação pedagógica como o Estudo de Caso⁴ para garantir um ensino individualizado e devidamente personalizado.

Para concluir, infere-se que os avanços normativos representam conquistas significativas porém a efetivação plena dessas políticas ainda demanda constante monitoramento, investimento e compromisso institucional. A educação inclusiva, enquanto princípio democrático, não se resume ao cumprimento da legislação, mas implica transformação cultural, mudança de práticas e fortalecimento de uma concepção de escola que valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

2.3 Educação Especial e Educação Infantil: A Base Constitutiva da Educação Precoce

A interface entre a Educação Especial e a Educação Infantil representa um alicerce fundamental para o desenvolvimento humano, especialmente quando as consideramos como base sólida e constitutiva para a formação do que hoje entendemos como Educação Precoce. Para compreender essa relação, é preciso que recorramos a alguns conceitos estruturantes que demonstram como essas duas modalidades educativas, quando integradas desde os primeiros anos de vida, constituem a base para um processo de aprendizagem contínuo e duradouro.

Um conceito crucial para esse entendimento é a denominação de *Educação Especial* e seu público alvo. Para a LDB (1996, art. 58), é definida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

² Consoante Brasil (2015), o capacitismo refere-se às práticas discriminatórias e excludentes que violam o direito à igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência em função de uma ideia de adequação de normalidade.

³ “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida” (Brasil, 2007, p.3).

⁴ “O estudo de caso constitui-se como um instrumento pedagógico de suma importância para os estudantes e crianças da Educação Especial e será devidamente explanado no Capítulo 3 devido sua grande importância para a pesquisa.

(TGD) e altas habilidades ou superdotação". Já a PNEEEI complementa o conceito da seguinte forma:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 01)

O termo *Pessoa com Deficiência* (PCD) sofreu intensas alterações desde o século passado. Os eufemismos excludentes que só afirmavam um estigma histórico repetitivo nos textos das legislações eram bastante comuns. Para exemplificar esse fato passaremos pelo ART. 3, inciso I do decreto 3.298/1999 (este que regulamentou a lei 7.853 de 1989, que define a PCD):

Para os efeitos deste Decreto, considera-se: I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Após analisarmos esse artigo, podemos destacar três passagens interessantes e passíveis de reflexão: a primeira “anormalidade de uma estrutura”, a segunda “incapacidade para o desempenho (...)” e a terceira “padrão considerado normal”. É como ver a tríade da discriminação estampada na legislação brasileira, que acompanhava o movimento da sociedade da época. Felizmente e através das políticas públicas e das mobilizações sociais pró PCDs, o cenário pôde ir pouco a pouco se transformando.

Após anos de mobilização social e de políticas públicas para a inclusão, chegamos a uma definição mais completa, já que leva em consideração a dimensão social em detrimento apenas da médica e assistencialista como era feito anteriormente. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. , 2011; BRASIL, 2015, p.3)

Assim como o termo descrito acima sofreu mudanças com o passar do tempo, o termo *Transtornos Globais do Desenvolvimento* (TGD) (conforme PNEEEI/2008),

foi sendo substituído pela categoria específica *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, que hoje é legalmente reconhecida como uma deficiência. O TEA foi equiparado à deficiência para todos os fins legais pela Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012).

Segundo ainda o PNEEEI (2008), os estudantes com *superdotação e/ou altas habilidades* são “alunos com elevado potencial nas seguintes dimensões, isoladas ou combinadas: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes; e capacidade psicomotora”

Como uma modalidade que atravessa toda a trajetória educacional, a Educação Especial deve ser intrínseca à Educação Infantil. Esta não é uma etapa preparatória, mas sim um espaço que deve privilegiar experiências de aprendizagem contínuas, intencionais, duradouras e significativas para as crianças. A articulação entre EE e EI cria condições que rompem com a educação segregadora, assegurando o que direito à educação seja exercido por todas as crianças, com ou sem deficiência, desde o berçário.

Segundo Ariés (1981), a história social da criança é permeada de significações e representações de acordo com época vivida. Desde a Antiguidade, diversas sociedades enxergavam a criança como um ser que não era plenamente capaz ou racional, que precisava ser moldado e disciplinado para atingir a forma e a razão humanas consideradas pertinentes à época.

Essa visão do mesmo autor, Philippe Ariés (1981, p. 10), dizia que “a partir do momento em que a criança conseguia viver sem os cuidados constantes de sua mãe, (...) ela pertencia à sociedade dos adultos”. Sob esse viés, a criança era tratada como um 'mini adulto', cujo papel era integrar-se o mais rápido possível à vida produtiva e social, perpetuando seus genes e cumprindo funções predefinidas pela comunidade.

Até o século XVII, as crianças não eram vistas como sujeitos de direitos nem eram diferenciadas dos adultos. A infância era tratada como um período de transição que não merecia nenhum tratamento especial, cuidado ou atenção. Ariés (1981), dizia que ainda não havia sido despertado o chamado “sentimento de infância”, que colocava as crianças numa posição diferente do que elas ocupavam, com necessidades próprias e qualitativamente diferentes dos adultos. O pensamento abaixo, traduz um pouco das percepções da época:

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. Persistiu até o século XIX, no campo, na medida em que era compatível com o cristianismo, que respeitava na criança batizada a alma imortal (...). A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos. (ARIÈS, 1981, p.57)

Em conformidade com Ariès (1981) e Sanchez (2007), a infância na época medieval não era considerada uma categoria social distinta dentro da sociedade e que isso foi uma construção social moderna, principiada a partir dos séculos XVI e XVII (1500-1600), devido ao surgimento do processo de escolarização formal e o início de uma nova visão em relação às crianças dentro das famílias burguesas. Somente nessa época, as crianças passaram a se vestir com roupas diferentes dos adultos e começaram a ser vistas como seres em formação, que precisavam de proteção, educação e cuidados específicos.

Podemos fazer um paralelo entre a evolução histórica dos conceitos de PCD e da infância onde as transformações convergem. Para um, buscou-se superar a visão médica e assistencialista, que enxergava a deficiência como uma "anormalidade" e "incapacidade" (Decreto 3.298/1999), adotando-se um modelo social que compreende a deficiência com causas mais profundas como a acessibilidade. (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015).

Da mesma forma, a concepção de infância evoluiu da noção de "mini adulto" a ser moldado pela sociedade da época à compreensão da criança como um sujeito de direitos, singular e potente, em seu próprio estágio de desenvolvimento. Essa dupla evolução conceitual exige que a Educação Infantil seja um ambiente de acolhimento às diferenças, onde a diversidade, incluindo todo os tipos de deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, não seja vista como um desvio de um "padrão normal", mas como uma característica da experiência humana a ser valorizada e potencializada.

Segundo Carneiro (2012), a Educação Infantil e sua historicidade está ligada ao surgimento das creches, pós Revolução Industrial (primeira metade do século XIX), que funcionavam como uma espécie de substituta dos laços maternos das mães trabalhadoras que deixavam seus filhos aos cuidados de outras pessoas por falta de alternativa. As condições eram precárias e as crianças não tinham direito

nenhum a um ensino ou estrutura de qualidade. A visão assistencialista era predominante e o caráter educacional negligenciado.

Ainda de acordo com o mesmo autor, as crianças não eram vistas como sujeitos de direitos, ou seja, como cidadãos e eram tratadas como mini adultos. Esses locais que as recebiam eram comparados com “depósitos” sem estrutura, higiene e os “cuidadores” não possuíam nenhum tipo de qualificação ou instrução.

Para Paschoal e Machado (2012), o interesse do Estado em educar as crianças só aconteceu devido às intensas mudanças que a sociedade enfrentava na época, já que a Revolução Industrial Européia possibilitou uma mudança na dinâmica familiar e em como as crianças eram educadas.

Já a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, em consonância com Sanchez (2007), teve suas raízes em uma perspectiva assistencialista, não como um direito da criança e em relação às políticas públicas foi marcada por um desenvolvimento lento se comparado a outros níveis de ensino. Conforme Mazzota (1996), progressos consideráveis nessa área só foram registrados a partir das décadas de 80 e 90.

De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.14), “(...) a criança é um todo, que o físico, o social, o emocional e o intelectual são apenas aspectos de um ser único e integral e que um não se realiza bem sem os outros. (...)” Assim, educar uma criança é oferecer-lhe caminhos e possibilidades para construir uma “visão de mundo, de si mesma e do outro”.

O início do reconhecimento de direitos e a quebra de paradigmas só se deu a partir da elaboração de leis brasileiras como a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, em 1996. Esses documentos começaram a abordar a concepção de criança de uma nova forma, colocando-as como sujeitos históricos, sociais e dignos de receber educação e cuidados (CARMO & CINTRA, 2017, p. 9).

A CF/88 conferiu à EI um novo status, em seu artigo 208, assegurando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1988). A Educação Infantil refere-se, portanto, às crianças em creche de zero a três anos de idade, e à pré-escola, com crianças de quatro a cinco anos de idade.

O artigo 208 tem uma legítima importância no sentido que transformou a criança em um “sujeito de direitos”, assim como proporcionou uma nova visão da EI como um dever do Estado. Se antes o atendimento em creches era visto como uma espécie de favor ou de assistência social, a CF/88 a reconheceu como etapa educacional.

Sob esse olhar, convém destacar a fundamentalidade da Emenda Constitucional 53/2006 que modificou o Art. 208, Inciso IV e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Essas duas mudanças trouxeram um impacto substancial para a Educação Básica⁵, especialmente para a EI.

Antes da EC o artigo 8, inciso IV tinha no seu corpo de texto a seguinte descrição: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” Após a EC ficou assim: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.”

Na prática isso quer dizer que as etapas escolares foram reorganizadas e a entrada no Ensino Fundamental passou a ser aos 6 anos de idade, e não mais aos 7. A pré-escola (4 e 5 anos) permaneceu como etapa obrigatória da Educação Infantil. Além disso, a expressão “atendimento” foi substituída por “Educação Infantil”, reforçando o caráter educacional (e não apenas assistencial) das creches e pré-escolas.

Já em relação ao FUNDEB, sua relevância para a EI consolidou-se ao garantir, na forma da lei, financiamento para pagar professores, construir e manter creches e pré-escolas e comprar materiais pedagógicos, além da garantia de formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério. Essas destinações, previstas na Lei nº 11.494/2007, foram fundamentais para a expansão e qualificação da etapa.

⁵ A Educação Básica é dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É um direito de todos e um dever do Estado, compreendendo um conjunto de etapas de ensino que têm por objetivo o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, art. 21 e 22)

Consoante a LDB (1996) podemos afirmar que é diretamente baseada e derivada da CF/88. Ela regulamenta o que está escrito na Carta Magna em seu escopo educacional e explanou o objetivo da E.I.: “Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29).

Na teoria isso significa que a Educação Infantil deixa de ser um pré-ensino de cunho assistencial e se transforma na base de toda a educação formal. Outro ponto bem relevante é o termo “desenvolvimento integral” que nos remete à questão da substituição da instrução acadêmica por si só a valorização de um ensino que contemple o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões.

Outros tópicos que podemos destacar da lei mencionada são:

A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade. "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996, art. 30 e 31).

Explanando um breve comentário sobre a citação em questão, podemos evidenciar na prática que o art. 30 foi impactado pela EC 59/2009⁶ já que a obrigatoriedade deixou de ser apenas do Ensino Fundamental (6/7 a 14 anos) e passou a abranger toda a Educação Básica: da Pré-escola (4 e 5 anos) ao Ensino Médio (até 17 anos).

No que concerne ao art. 31, observamos uma particularidade da EI sobre a avaliação educacional nessa etapa. O objetivo é que o desenvolvimento seja um processo de observação e documentação pedagógica num viés qualitativo e não quantitativo. Não há que se falar sobre “reprovação” porque nessa fase o que importa é que a criança tenha a capacidade de se desenvolver a partir de toda a diversidade existente na sala de aula. Isso as protege de pressões desnecessárias sobre performance e foca no processo ao invés do resultado.

⁶ Texto Antes da EC 59/2009: "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" Texto Depois da EC 59/2009 (VIGENTE): "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria"

Continuando nossa análise das políticas públicas para a infância, criou-se em 1990 um dos documentos mais expressivos em relação aos direitos das nossas crianças: *o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA*.

O ECA é muito mais que uma lei, tornou-se uma ferramenta de transformação social que garante o direito à cidadania das crianças (consideradas aquelas de até 12 anos incompletos) e dos adolescentes (considerados aqueles de 12 a 18 anos incompletos). Evidencia também os deveres da família, da sociedade e do Estado para que esses direitos sejam efetivamente cumpridos na prática.

Em seu corpo de texto possui 3 princípios basilares (embora existam outros importantes): *Proteção Integral, Prioridade Absoluta e Condição Peculiar de Pessoa em Desenvolvimento*.

Para explicar o primeiro princípio basilar, Munir Cury (2013), explica o processo de transição na ordem jurídica brasileira que passou de uma doutrina irregular que focava nas crianças em situação de vulnerabilidade como um problema social e chegou no conceito de “Doutrina da Proteção Integral”, esta que foi consagrada na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1989. O núcleo dessa doutrina é o princípio da *Prioridade Absoluta* e está prevista no caput do art. 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Nesse panorama, Cury (2013) e Rossato, Léporé e Cunha (2020, p. 37) definem a prioridade absoluta como um “princípio ético-jurídico estruturante”, que impõe “obrigações positivas e concretas a toda a sociedade” na efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Ao refletirem sobre o artigo supracitado, os autores compreendem esse princípio como fundamento ético que orienta a interpretação e a aplicação de todo o Estatuto, assegurando a proteção integral prevista na Constituição Federal.

Além das prioridades absolutas elencadas na citação direta acima, também é estabelecido que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido

na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais." (BRASIL, 1990, art. 5).

O princípio da *Condição Peculiar de Pessoa em Desenvolvimento* estabelece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, exigindo *proteção integral* e *prioridade absoluta* por parte da família, da sociedade e do Estado, conforme previsto no Artigo 227 da Constituição Federal e no Artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A seguir temos outros artigos sobre os direitos:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I- ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento (BRASIL, 1990).

Para Cury (2013), o ECA possui um sistema tríplice de garantias que tratam dos instrumentos políticos (gestão e planejamento), socioeducativos (para àqueles em conflito com lei) e protetivos (quando os direitos são ameaçados ou violados) demonstrando sua abrangência.

No plano político e de gestão são estabelecidas diretrizes como a municipalização do atendimento, a criação de conselhos dos direitos e a

manutenção de fundos específicos, garantindo que as políticas públicas sejam descentralizadas, participativas e financiadas de forma sustentável. Já no âmbito socioeducativo e protetivo, o ECA prevê medidas diferenciadas conforme a situação do público infantojuvenil. Para adolescentes em conflito com a lei define medidas socioeducativas progressivas, como advertência, prestação de serviços à comunidade e internação, priorizando o caráter pedagógico e a responsabilização (BRASIL, 1990, art. 88 e 112).

Quando os direitos são ameaçados ou violados são relacionadas medidas de proteção aplicáveis em casos de omissão familiar, abuso ou violação por parte do Estado ou da sociedade, reafirmando o dever de intervenção imediata para garantir o desenvolvimento seguro e digno de crianças e adolescentes. (BRASIL, 1990, art. 98).

Para finalizar a explicação das políticas públicas para a primeira infância, descreveremos o documento que colocou a Educação Infantil em evidência como etapa fundamental no desenvolvimento da criança, isso porque definiu em seu corpo textual os chamados *direitos de aprendizagem*. Esse marco se deu com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse instrumento obrigatório e normativo:

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (...) Está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (...). (BNCC, 2018, p. 7).

A BNCC define “o que ensinar” e os sistemas de ensino definem “como ensinar”, trilhando os caminhos necessários através das metodologias e práticas pedagógicas necessárias para a aquisição das aprendizagens. Essa forma de ensinar deve levar em consideração os contextos específicos presentes na diversidade cultural das regiões brasileiras. É o que também diz o art. 26 da LDB:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)

Para a BNCC (2018), a Educação Infantil é definida como a porta de entrada para a trajetória escolar e na maioria das vezes acontece a primeira separação real em relação à família. Dá-se início a um processo de socialização e interação ainda não experimentada pela criança com a mudança na rotina através de novos horários, tarefas, aprendizagens, interações e percepções do ambiente.

Conforme já mencionado na explanação sobre as DCNEIs, temos como eixos estruturantes da prática pedagógica dessa etapa as *interações e a brincadeira*, o que também foi incorporado pela BNCC. “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” (BRASIL, 2018, p. 37).

Em conformidade com os eixos estruturantes e com as competências básicas traçadas para a Educação Básica, foram estabelecidos seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, sendo eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (p. 38). Esses verbos na prática garantem as condições para que as crianças se desenvolvam e se expressem durante suas ações num movimento contínuo de conhecer o mundo, o outro e a si mesmo.

Em concordância com a base teórica dessa pesquisa, a BNCC (2018, p. 38), fala sobre a *intencionalidade educativa e/ou pedagógica*, ratificando as idéias de Feuerstein et al (2014), Vygotsky (2007) e Rezende (2024) sobre o fato que as experiências de aprendizagem precisam de ação e intenção para que realmente tenham sentido e significado reais e dialógicos.

Para a organização curricular, foi estabelecido cinco *campos de experiências*, que são:

- *O eu, o outro e o nós*: Construção de identidade, autonomia, autocuidado, interações sociais, reconhecer as diferenças, respeitar o próximo e noções de coletividade;
- *Corpo, gestos e movimentos*: Expressão corporal e linguagem psicomotora como: coordenação motora global, coordenação motora fina, equilíbrio, lateralidade, coordenação motora óculo-manual entre outras;
- *Traços, sons, cores e formas*: Artes visuais, música e expressão artística;
- *Escuta, fala, pensamento e imaginação*: Linguagem oral, contação de histórias e aproximação com a escrita;

- *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*: Exploração do mundo físico, relações matemáticas e ciências. (BRASIL, 2018, p.40-43).

Para cada campo de experiência, objetivos concretos que são organizados por faixas etárias: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Cada objetivo indicará o que será esperado para cada fase acima.

Analisando o arcabouço dos instrumentos políticos citados até aqui, não podemos deixar de pensar sobre a distância entre o que “está escrito” e o que “de fato é realizável e realizado” dentro do contexto escolar brasileiro. Para Nunes *et al.* (2011), sabemos que nem sempre a teoria é acompanhada da efetividade da ação e no que diz respeito à EI, essa lacuna pode ser bem expressiva permeada de discursos que na prática não se sustentam, principalmente se analisarmos a profunda influência das disparidades socioeconômicas e as fragilidades crônicas das políticas públicas para a primeira infância. Temos assim:

De um lado, o quadro jurídico de direitos da criança e deveres do Estado, os princípios, as diretrizes, os objetivos da educação infantil, os planos governamentais sobre a primeira infância e, em particular, sobre a educação infantil. De outro, a situação concreta em que vivem as crianças, a educação “de excelência” que uma parcela recebe, a de “baixa qualidade” a que outra parcela tem acesso e a exclusão de um número significativo de crianças, especialmente nos primeiros anos de vida nos ambientes socioeconômicos mais empobrecidos. (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011, p.12).

Para corroborar essa idéia, as pesquisas de Campos *et al* (2006) revelaram como a qualidade da EI é extremamente desigual no Brasil, estando ligada primordialmente ao contexto socioeconômico tanto das regiões quanto das famílias atendidas. As autoras relatam diversas disparidades e precariedades como: falta de investimento, sucateamento das unidades com fragilidades estruturais, falta de formação continuada dos(as) professores(as) e a descontinuidade de programas com as trocas de gestão política e administrativa. Essa realidade é vivida por milhares de crianças, especialmente as mais pobres, perpetuando ciclos de desigualdade e de exclusão social desde o nascimento.

Após a reflexão acerca das principais referências e normas regulamentadoras da EI, passaremos a tratar de conceitos mais específicos da área, para entendermos melhor o tamanho da dimensão e importância dessa etapa para o desenvolvimento

neuropsicomotor dos nossos aprendizes. Um desses conceitos envolve a indissociabilidade entre o *Educar e o Cuidar*:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2018, p. 36.)

Consoante Brasil (2018), o cuidado e a atenção oferecidos na infância, no ambiente escolar, devem ser abrangentes, garantindo inclusão para todos, com especial foco naqueles em situações de risco, condições atípicas ou com deficiências. Além dessa atenção por parte da escola, convém destacar nesse processo o papel crucial das relações familiares e do ambiente em que a criança vive. A qualidade dessas interações poderá oferecer experiências ricas para a aquisição de novos repertórios cognitivos, motores e afetivos tão necessários para um desenvolvimento substancial.

De acordo com Brasil (2010, p. 22), nas orientações pedagógicas para a Educação Infantil, “as interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas e possibilitam que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre si, os outros e o mundo” ao estabelecerem um ambiente dinâmico, sensível e propositivo, no qual a aprendizagem se dá por meio da experiência, da exploração e do diálogo, respeitando a natureza lúdica, criativa e sociocultural da infância.

Para finalizar podemos concluir que o papel da Educação Infantil inclusiva vai muito além do cuidado; é o de constituir-se como um ambiente facilitador e mediador. Aqui, os conceitos de Vygotsky e Feuerstein iluminam a prática. A mediação intencional do professor, proposta por Feuerstein, é fundamental para criar experiências de aprendizagem mediada que superem barreiras e desenvolvam

funções cognitivas, aproveitando a plasticidade cerebral típica da primeira infância. Simultaneamente, a organização de zonas de desenvolvimento proximal, Vygotsky (2007); Brasil (2018), por meio de brincadeiras, interações entre pares e ambientes ricos em estímulos, permite que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, avancem em seu desenvolvimento com o suporte do grupo.

Dessa forma, podemos inferir que a conexão entre Educação Especial e Educação Infantil concretiza-se na criação de espaços que não apenas aceitam a diversidade, mas que dela se nutrem para promover o desenvolvimento integral de cada criança, garantindo que a participação plena e efetiva na sociedade comece a ser construída desde os primeiros passos.

2.3.1 Educação Precoce: Definição, Importância e a Atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Crianças de 0 a 3 Anos.

Conforme preconiza a Orientação Pedagógica (2025), a Educação Precoce é definida como um atendimento educacional especializado (AEE) destinado a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses que apresentam alterações no desenvolvimento global, situações de vulnerabilidade ou estão em risco de atraso no desenvolvimento. A EP não se insere como etapa da Educação Infantil, mas como intervenção educacional específica que busca potencializar as experiências iniciais de aprendizagem, de modo a assegurar uma passagem mais segura e participativa para as etapas educacionais subsequentes.

Para definirmos a Educação Precoce e sua importância com clareza, passaremos inicialmente numa contextualização da historicidade dos primeiros programas existentes no Brasil (ainda chamado de Estimulação Precoce) a fim de chegar de fato ao termo utilizado na atualidade e que é um dos nossos objetos de estudo.

Considerando a necessidade de um atendimento que engloba todos os infantes em suas particularidades e singularidades, iniciaram-se no Brasil os primeiros programas de Estimulação Precoce entre 1970 e 1980, visando atenuar os riscos latentes e promover melhores oportunidades de integração social e educacional. (BRASIL, 1995). A Estimulação precoce:

Pode ser definida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação

de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças (BRASIL, 2016, p.7).

A intervenção educacional precoce teve início em 1995, com a elaboração e divulgação das “Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce” (MEC). Esse documento é um marco na institucionalização das políticas públicas para a primeira infância com deficiência no Brasil. A finalidade primordial era oferecer orientações para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e a correta identificação dentro do contexto escolar. O viés que era somente clínico passou a ser encaixado dentro do âmbito educacional (BRASIL, 1995, p. 7-11).

Ao longo dos anos, as práticas educativas desses programas foram se reestruturando e se consolidando em um outro viés. Passaram a ser designadas, no âmbito do Distrito Federal (DF), sob a nomenclatura de “Educação Precoce”. Tal evolução sinaliza um afastamento da dimensão médico-clínica para uma dimensão puramente educacional de acolhimento e mediação. Pensada e realizada como política pública educacional, teve início em 1987 e é uma ação pioneira da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Atualmente está presente em 19 unidades escolares em todo o DF e atende mais de 4 mil crianças (DISTRITO FEDERAL 2010; 2018;

A Educação Precoce se configura como *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, este que:

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas não diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 36).

“As ações da Educação Precoce têm caráter preventivo e interventivo, buscando minimizar dificuldades e potencializar as capacidades da criança, favorecendo sua inclusão social e escolar.” (SEEDF, 2010, p. 17). As crianças que

estão em processo de desenvolvimento são mais suscetíveis a estímulos externos e internos, por isso, o ideal é que sejam encaminhadas desde o nascimento ou após o diagnóstico

Para Distrito Federal (2025), o objetivo é desenvolver os aspectos cognitivos, motores, psicológicos, afetivos e culturais em crianças bem pequenas, estimulando o desenvolvimento global e a aquisição de um repertório de competências e habilidades psicomotoras e cognitivas básicas.

As crianças são encaminhadas por serviços de saúde por apresentarem atraso no desenvolvimento, diagnóstico de deficiências, Transtorno do espectro Autista – TEA, síndromes, prematuridade, vulnerabilidade social ou outra condição específica que constitua risco para o desenvolvimento infantil, assim como sinais de precocidade de altas habilidades e superdotação (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 26)

A Educação Precoce deve ser oferecida preferencialmente nos Centros de Educação Infantil e nos Jardins de Infância para que haja a aproximação direta das crianças com as classes regulares comuns. Isso pode facilitar a Inclusão através da convivência entre os pares e por estarem em um ambiente criado e personalizado exclusivamente para essa faixa etária. (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 26).

Os infantes tendem a socializar naturalmente criando um ambiente propício a interações significativas, aprendizado mútuo, cooperação e superação das adversidades. Mesmo com a premissa da Inclusão, o atendimento ainda é oferecido em alguns Centros de Ensino Especial⁷. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 105).

O processo de construção do conhecimento pela criança depende de um(a) mediador(a) onde as atividades pedagógicas e psicomotoras são organizadas de forma a proporcionar estímulos e experiências edificantes através da interação com o meio social circundante, com o próprio corpo e com o brinquedo, tudo isso indissociável ao aspecto lúdico (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 104).

Além de todos os prospectos de interações mencionadas, a família é considerada grande parceira e imprescindível para o alcance dos objetivos propostos pelos professores envolvidos no processo:

É fundamental a mediação do professor e da família junto à criança. Essa atuação incidirá sobre aspectos relacionados à comunicação, à interação e à participação em diversas atividades. Essas ações

⁷ São instituições educacionais especializadas que oferecem AEEs aos estudantes com deficiência (matriculados na rede pública do Distrito Federal) encaminhados por Estudo de Caso ou triados pela CRE de origem” (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 25).

viabilizarão condições para que elas próprias constituem-se em agente de mudança para a formação de conceitos e na construção de sua auto-estima. Deve-se considerar o contexto familiar e social na qual a criança está inserida (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 104-105).

Ainda de acordo com o documento citado acima, há previsão de atendimento aos pais e responsáveis com a finalidade de oferecer suporte psicológico e orientações sistemáticas para que haja continuidade das atividades educativas no ambiente domiciliar e para inclusão no contexto social.

Um dos fundamentos principais da Educação Precoce é o respeito à diversidade, pois adota estratégias e metodologias específicas para cada estudante respeitando as individualidades. O trabalho é coletivo e os objetivos são pautados na construção do conhecimento de forma global e contextualizada:

Considerando o desenvolvimento global das crianças e as atuais políticas públicas de inclusão educacional, esse programa define como objetivo principal a promoção das potencialidades dos seus estudantes quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sócio-culturais, contribuindo, assim, para sua inclusão educacional e social. Portanto, tem como finalidade oferecer aos estudantes condições para que compreendam o mundo por meio de experiências advindas das múltiplas interações e das relações estabelecidas pela exploração do meio, do uso do brinquedo e da ludicidade, da relação com o próprio corpo e, ainda, da ação espontânea sobre os diversos estímulos. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 104).

2.3.2 Particularidades dos atendimentos da Educação Precoce

Conforme Distrito Federal (2010; 2025), a organização pedagógica na Educação Precoce estabelece uma disposição em áreas específicas bem definidas: os atendimentos são distribuídos em dois componentes curriculares distintos - Educação Física (EF) e Atividades (Pedagogia). Os professores dessas áreas se integram e se complementam de forma interdisciplinar com o objetivo principal voltado ao desenvolvimento global da criança e à sua preparação para a inserção gradual na Educação Infantil, além de serem responsáveis em desenvolver ações integradas com as famílias, fortalecendo os vínculos afetivos e a coparticipação no processo educativo.

Necessário conceituarmos esses componentes a fim de contextualizarmos a estrutura e dinâmica geral da EP. Numa perspectiva contemporânea:

A Educação Física escolar deve ser compreendida como uma prática pedagógica que, por meio das manifestações da cultura corporal de movimento, contribui para a formação integral do aluno, favorecendo o desenvolvimento de valores, atitudes e conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento humano.” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 35)

No sentido de complementação, temos também a conceituação de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

Para Cavalaro *et al.* (2021, p. 4), “a Educação Física na primeira infância proporciona experiências motoras fundamentais, essenciais para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de hábitos de vida ativa”. Para além do movimento por si só, as mediações se transformam em momentos de expressão e consciência corporal, favorecendo a construção da autonomia e a interação social.

Os atendimentos de EF possuem uma dinâmica pontual e são realizados nos seguintes espaços da escola: sala de Educação Física, sala de bebês (em comum com a Pedagogia), pátio externo (compartilhado com a EI), parquinho, quadra de Esportes (espaço comum geral) e nos demais locais que os professores julgarem seguros e pertinentes à prática pedagógica (escadarias, ambientes arborizados, rampas de acesso), enfim, toda a estrutura que de alguma forma possa ser benéfica.

As principais vivências pedagógicas realizadas pelo professor de EF na EP envolvem atividades de exploração corporal (rolar, engatinhar, empurrar, puxar, equilibrar-se); brincadeiras rítmicas e musicais; jogos de imitação e dramatização; atividades cooperativas e de interação com pares; vivências sensório-motoras em ambientes variados que visam o desenvolvimento biopsicossocial da criança. (BRASIL, 2010, p.26; DISTRITO FEDERAL, 2010, p.12).

O movimento, linguagem universal e simbólica, ganha um maior significado se organizado através de vivências corporais intencionais e na qualidade da interação entre os pares, pois como afirma Feuerstein *et al* (2014), “a aprendizagem ocorre quando o mediador intervém entre o estímulo e a resposta, conferindo significado,

intencionalidade e transcendência à experiência da criança”. Essa mediação promove uma mudança cognitiva nas estruturas mentais das crianças, produz sentido e amplia as possibilidades de um desenvolvimento integral e significativo.

Além dos(as) professores(as) de Educação Física, temos o(a) professor(a) de Pedagogia, responsável pela área de Atividades. Esse profissional desempenha um papel central e multidimensional, atua como um mediador e facilitador pedagógico que organiza ambientes, planeja as intervenções, ministra atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento biopsicossocial da criança com atenção especial para a linguagem e a autonomia. (SILVA; FARIAS, 2014, p. 35-48).

A dinâmica dos atendimentos ocorre em sessões de 1h30min, divididas equitativamente em 50 minutos para cada área, com professores especializados em cada componente. A seguir, no **quadro 2** temos as turmas, a tipologia e as respectivas características:

TURMA	TIPOLOGIA	CARACTERÍSTICAS
Educação Precoce Bebês/Pais - EPBb Educação Física Precoce - Bebês/Pais – EFPBb	Turma de atendimento aos bebês nos seus primeiros meses de vida (0 a 6 meses) acompanhados de seus pais ou responsáveis. Atendimento aos pais do Programa de Educação Precoce – PEP (0 a 3 anos e 11 meses) até o total de 6 horas/aula por semana.	Cada bebê será atendido por um professor de Atividades e um professor de Educação Física, em atendimento individual semanal de 50 minutos.
Educação Precoce 1 - EP1 Educação Física Precoce - EFP1	Turma de atendimento individual a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.	As crianças na faixa etária de 0 a 24 meses devem ser atendidas na companhia de um responsável em sala de aula. Os estudantes maiores de 24 meses de idade poderão continuar em atendimento individual, desde que seja uma decisão do Conselho de Classe devidamente justificado em ata. Os atendimentos deverão ocorrer em salas ambientes e outros espaços de aprendizagem (ex: parque, pátio, área verde, piscina, quadra).
Educação Precoce - EP2 Educação Física Precoce - EFP2	Turma de atendimento em duplas de crianças com idade de dois anos.	As crianças na faixa etária de 24 a 36 meses devem ser atendidas em pares. Os atendimentos deverão ocorrer em salas ambientes e outros espaços de aprendizagem (ex: parque, pátio, área verde, piscina, quadra).
Educação Precoce - EP3 Educação Física Precoce - EFP3	Turma de atendimento em dupla ou trio de crianças com idade de 3 anos.	As crianças na faixa etária acima de 36 meses devem ser atendidas em pares ou trios. Os atendimentos deverão ocorrer em salas ambientes e outros espaços de aprendizagem (ex: parque, pátio, área verde, piscina, quadra).

Fonte: Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2025, p. 27).

Para Distrito Federal (2010; 2025) prática pedagógica dos professores que atuam na EP, mostra a relevância do trabalho interdisciplinar, onde uma área complementa a outra num movimento constante em busca de um atendimento especializado de excelência. Nesse panorama, também operam juntamente com as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA)⁸, com a coordenação

⁸ Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), são compostas por um pedagogo e um psicólogo, tem como objetivo geral “promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais, especialmente às instituições educacionais que ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Séries/ Anos Iniciais e os Centros de Ensino

setorial e com equipe gestora da instituição, garantindo um atendimento educacional especializado que respeite as especificidades e potencialidades de cada criança.

Além das considerações sobre o trabalho multidisciplinar, segundo Borges (2016), o exercício intencional do professor (observação sistemática, planejamento de atividades adequadas à faixa etária e articulação família-escola) favorece a potencialização do desenvolvimento articulando aspectos estruturais do desenvolvimento como a maturação neurológica, organização psíquica e construção cognitiva com os aspectos instrumentais sendo elas: a comunicação, a brincadeira, a psicomotricidade, a socialização e a autonomia.

O ano final de permanência na EP, chamado de período de *terminalidade*, atinge seu ápice aos 3 anos e 11 meses, onde o estudante deverá ser encaminhado à Educação Infantil, momento em que a Educação Precoce consolida seu papel fundamental no processo de inclusão.

Conforme Distrito Federal (2025), esse processo de transição para as classes comuns ou demais instituições educacionais deve ser feito de forma colaborativa e cuidadosamente planejado por toda a comunidade escolar, sob a responsabilidade das equipes gestora e pedagógica. O intuito é favorecer o desenvolvimento da autoconfiança no estudante com deficiência, ampliando sua socialização e oferecendo o suporte necessário ao longo do percurso inclusivo.

Na prática da Educação Precoce, os docentes não dispõem de um protocolo institucionalizado específico para orientar a transição das crianças para a Educação Infantil, porém, temos o *Caderno de Transição* que é utilizado para fins de orientação geral. O caderno possui ações que devem ser adotadas pelos docente no processo, dentre eles: acolhimento da criança e da família; promover vivências sensoriais e encontros com outras escolas; adequar tempos, espaços, materiais e rotinas e uma ação voltada diretamente à EP: “Promover vivências das turmas atendidas na EP em turmas da Educação Infantil, proporcionando um espaço de socialização e interação entre os pares, para que o processo de inclusão seja vivenciado na mais tenra idade” (Distrito Federal, 2023).

De acordo com esse instrumento:

O projeto de transição deverá prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento

especial” (SEDF, 2010, p. 9), apoiando e acompanhando o processo de ensino-aprendizagem junto a demais atores da instituição de ensino, com o intuito de promover o sucesso escolar.

dos(as) estudantes, considerando as especificidades etárias, tanto em relação ao desenvolvimento sócio emocional quanto em relação à aprendizagem. O foco não deve ser em preparar o(a) estudante para estar pronto(a) para a próxima etapa, e sim percebê-lo(a) como protagonista do seu processo educativo (SEEDF, 2023, p.14).

Convém ressaltar algumas particularidades do período que antecede a transição entre os segmentos, o qual denominamos de *terminalidade*. As crianças são organizadas em duplas ou trios⁹ para o atendimento no intuito principal de interação entre os pares. A carga horária, que anteriormente era de três sessões semanais, foi reduzida recentemente para duas, visando ampliar o número de crianças beneficiadas em função da alta demanda e da limitação de vagas. Essa medida tornou-se necessária para contemplar um maior quantitativo de alunos.¹⁰

Segundo informações obtidas com a Coordenação da EP, a formação de trios está prevista nas estratégias de matrícula, sua efetivação tem se mostrado desafiadora diante das atuais características do desenvolvimento das crianças atendidas. Nos últimos cinco anos, observou-se uma mudança significativa no perfil dos estudantes, com um aumento expressivo de crianças com suspeita ou diagnóstico fechado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como de outras necessidades específicas de desenvolvimento que demandam maior atenção e intervenções mais individualizadas.¹¹

Diante desse cenário, a organização dos atendimentos em trios tem sido inviabilizada, pois comprometeria a qualidade das intervenções pedagógicas. Além disso, a atual configuração do atendimento não contempla mais dois horários consecutivos por área, o que reduz o tempo de intervenção para 50 minutos por componente curricular. Nesse contexto, administrar esse período com três crianças que apresentam demandas complexas de desenvolvimento tem se mostrado um desafio, com prejuízos à qualidade das mediações. Em relação à demanda por vagas, a coordenadora informou que o ano anterior foi encerrado com 95 crianças em lista de espera, sendo que todas foram chamadas para matrícula, resultando em 85 novas matrículas e uma lista de espera atual reduzida a 14 crianças.¹²

Neste período de terminalidade, os(as) professores(as) de Atividades da EP promovem a aproximação das crianças com as turmas da Educação Infantil durante

⁹ Fonte: Previsão presente no Quadro 2 (p. 71)

¹⁰ Fonte: Informações atualizadas e colhidas a pedido da pesquisadora e relatadas pela Coordenação Pedagógica da Educação Precoce de São Sebastião-DF no dia 20 de março de 2026.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*

o horário do lanche, momento no qual são trabalhadas a socialização e as Atividades de Vida Autônoma (AVAs). Embora essas visitas ao refeitório tenham ocorrido com menor frequência nos últimos tempos (devido a questões de logística), permanecem como uma estratégia intencional de transição. Geralmente, as crianças são dispostas com o intuito de conviverem mais próximas dos colegas, favorecendo o reconhecimento do ambiente e o fortalecimento dos vínculos sociais. Já nos atendimentos de Educação Física as professoras são orientadas a organizar as aulas em ambientes compartilhados com a Educação Infantil, promovendo a interação e a socialização antes mesmo do encaminhamento definitivo da criança para a nova etapa. (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 24)

Conforme aponta a literatura institucional, Distrito Federal (2010; 2025), o Distrito Federal destaca-se no cenário nacional pela organização, sistematização e regulamentação das ações voltadas à EP no âmbito da rede pública de ensino. Embora não seja a única unidade federativa a desenvolver essas práticas de apresenta um modelo estruturado e institucionalizado, articulado às políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A operacionalização do trabalho pedagógico na EP é orientada e registrada por meio de documentos institucionais específicos, que subsidiam o planejamento das intervenções e o acompanhamento das crianças. Dentre eles temos a *Orientação Pedagógica (2010)*, o *Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2025)*, já descritas anteriormente, a “Estratégia de Matrícula¹³” e o “Currículo em Movimento”. Dentre os instrumentos internos, destacam-se três, que serão detalhados no Capítulo 3: a *Entrevista com a Família*, o *Plano Interventivo Bimestral Individual (PIBI)*; e o *Estudo de Caso*.

Conforme Brasil (2015), Distrito Federal (2010) e Distrito Federal (2025), a EP busca assumir um compromisso para a efetiva Inclusão das crianças na Educação Infantil de forma que as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, além da participação ativa das famílias.

¹³ Segundo Distrito Federal, (2025), é um documento normativo que estabelece as regras, os prazos e os procedimentos para a inscrição, matrícula e remanejamento de estudantes na rede pública do DF. Define as diretrizes para todos os níveis de ensino e orientam o atendimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras especificidades.

CAPÍTULO 3- ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de descrever e justificar as opções metodológicas adotadas na presente pesquisa, delineando o caminho percorrido para a compreensão do fenômeno, o percurso investigativo foi estruturado em quatro dimensões inter-relacionadas: a caracterização do cenário educacional, que situa a pesquisa no contexto sociocultural e institucional da escola CAIC UNESCO; a descrição dos participantes da investigação, a explicitação das situações educativas e das estratégias metodológicas que orientaram a intervenção e a coleta de dados.

Firmado nos ensinamentos de Lankshear & Knobel (2008), Trivinos (2008) e Thiollent (2011), o presente estudo se caracteriza como uma Pesquisa Pedagógica onde as professoras se dedicam a refletir e investigar suas práticas pedagógicas de forma direta para aprimorar a qualidade da educação oferecida.

O referido estudo está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e por ser uma modalidade de mestrado profissional é necessário que haja uma intervenção direta com os alunos e professores dentro do campo e local de atuação da pesquisadora. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP¹⁴/CHS) da Universidade de Brasília.

Pesquisas Pedagógicas possuem um movimento contínuo, imprevisível e dialético. Assim, Lankshear & Knobel (2008) nos mostram como investigações relacionadas a elas são capazes de elucidar questões complexas entre o fenômeno observado e o contexto real vivenciado, por meio de múltiplas fontes de análise como: observações, questionários, documentos e mediações pedagógicas.

A aplicação desse modelo de pesquisa requer reflexão. Reflexão intensa no sentido de esmiuçar o arcabouço teórico já existente e confrontá-lo com as práticas pedagógicas que utilizamos em sala de aula, e vice-versa, em um movimento de renovação e organização de futuras novas práticas.

Conforme destacam Lankshear & Knobel (2008), um dos pilares dessa metodologia de estudo é envolver as professoras na reflexão sistemática sobre suas

¹⁴ Instância colegiada de abrangência institucional, composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

próprias práticas pedagógicas, por meio da triangulação de diversas estratégias, tais como a observação empírica da sala de aula, a documentação de experiências e os estudos acerca da comunidade escolar. Envolve passado, presente e futuro em uma articulação constante de problemáticas e soluções que se entrelaçam e permitem vivenciar e propiciar as mudanças necessárias dentro e fora da realidade escolar.

Importante destacar que a pesquisa pedagógica não se limita à descrição da realidade escolar ou ao relato de uma experiência educacional, é necessário investir na explicação teórica das dinâmicas que caracterizam a prática educativa e na reflexão sobre a flexibilidade metodológica do processo de investigação, aspectos que são substanciais. Sendo assim, a adaptação das mediações docentes, na medida em que o processo educativo se acresce, permite interpretar o contexto de uma forma mais profunda em suas características multifacetadas, colocando as professoras-pesquisadoras mais próximas do que acontece na realidade escolar.

Consoante Rezende (2024), analisar a prática educativa das professoras por meio de uma compreensão profunda da mediação docente, pode contribuir para elucidar questões e conexões desta prática com o saber científico, o que permite analisar de que forma a construção conjunta, professora e aluno(s), de experiências de aprendizagem mediadas, pode contribuir para a promoção de novas aprendizagens, sejam elas baseadas em evidências ou àquelas responsáveis pela produção de novos saberes construídos historicamente e culturalmente.

O presente trabalho se insere na linha de estudo sobre a Flexibilização Educacional¹⁵. As diretrizes teóricas propostas para uma mediação docente de qualidade podem ser aplicadas nos mais diferentes níveis de ensino, em diversas disciplinas, de maneira a colocar as professoras diante do desafio de "aprender como ensinar para todos os alunos". Para Rezende (2024), trata-se de uma proposta a ser desenvolvida de acordo com a individualidade de cada aluno, ou de um grupo de alunos, ao preconizar uma dinâmica dialógica e ativa, onde o conteúdo deve ser trabalhado de maneira múltipla.

Essa flexibilidade pode ser aplicada nos currículos, nas metodologias ou nas avaliações das aprendizagens e torna-se substancial para a Educação Inclusiva

¹⁵ Linha de estudo que reúne projetos de pesquisa, extensão e dissertações dedicadas ao estudo e reflexão das questões pedagógicas que norteiam a Educação Física Escolar e o Esporte. Desenvolvida por estudantes da graduação, mestrado e membros do Núcleo do Esporte da Faculdade de Educação Física da UnB (Rezende, 2013, p.86).

onde a diversidade deve ser considerada como ponto de partida para uma aprendizagem significativa e com mais equidade.

Correlacionar e interseccionar a Flexibilização Educacional com a Educação Inclusiva torna-se um ponto chave para entender melhor a dinâmica da sala de aula. Cada aluno tem uma especificidade e uma singularidade que precisam ser observadas dentro de contexto escolar e familiar no qual estão inseridas. Para Rezende (2024), flexibilizar é crucial para que os professores desenvolvam uma mediação pedagógica mais consistente, crítica e vinculada às demandas sociais.

3.1 *Percurso investigativo*

De acordo com a linha de estudo sobre a Flexibilização Educacional (Rezende, 2024), a metodologia deste trabalho foi dividida em quatro partes inter-relacionadas. Inicialmente, o olhar se dirige para o *Cenário Educacional*, com a descrição do contexto sociocultural que exerce influência sobre a escola, a família e sobre os atores sociais envolvidos diretamente na pesquisa. Na sequência, são apresentados os *participantes da investigação*, que incluem tanto os estudantes quanto as professoras envolvidas. A terceira seção é destinada a esclarecer as *estratégias pedagógicas* que orientam a intervenção educativa a ser analisada, justificando suas escolhas. Para concluir, a quarta parte detalha os *instrumentos* utilizados para a *coleta de dados*, descrevendo as etapas de captação das informações e, paralelamente, realizando a *análise teórica* do processo de flexibilização educacional.

3.1.1 *Cenário Educacional*

A descrição e o diagnóstico da realidade que compõem o cenário educacional podem ser entendidos como ferramentas eficazes para identificar e investigar dificuldades e necessidades gerais da comunidade escolar. Foi realizada por meio da análise dos dados e estudos realizados pela CODEPLAN¹⁶ (considerando que estamos situados em Brasília) e a observação direta e conversas informais que possam ser úteis para a coleta de dados sobre a realidade sociocultural (REZENDE, 2024).

¹⁶ Companhia de Planejamento do Distrito Federal, órgão do governo que tem a missão de “gerar conhecimento e inovação para aprimorar as políticas públicas do Governo do Distrito Federal e melhorar as condições de vida da população” <http://www.codeplan.df.gov.br/>

O cenário educacional não é investigado de forma isolada, mas sim intrinsecamente ligado à situação educativa a ser estudada, para que possamos compreendê-la de forma mais ampla; no caso do presente estudo, a investigação se dirige para análise do processo de transição dos alunos da educação precoce para serem admitidos na educação infantil. Para Rezende (2024), "o cenário educacional viabiliza aos pesquisadores, quando necessário, uma leitura radical dos interesses ideológicos, políticos e econômicos que precisam ser desvendados".

As intervenções pedagógicas realizadas nesses cenários nos mostram que esses momentos podem ser bastante valiosos ao sugerir que o sucesso da aprendizagem depende também de uma análise que possa interferir na transformação da realidade onde os alunos estão inseridos, assim como na transformação da realidade social como um todo (REZENDE, 2024).

Por meio da reflexão sobre a própria prática, as professoras "podem compreender as características dos educandos, refletir sobre as estratégias e adaptações curriculares" (REZENDE, 2024) permitindo assim uma apropriação do conhecimento e experiências baseadas e indissociáveis do meio cultural, ou seja, dos cenários educacionais.

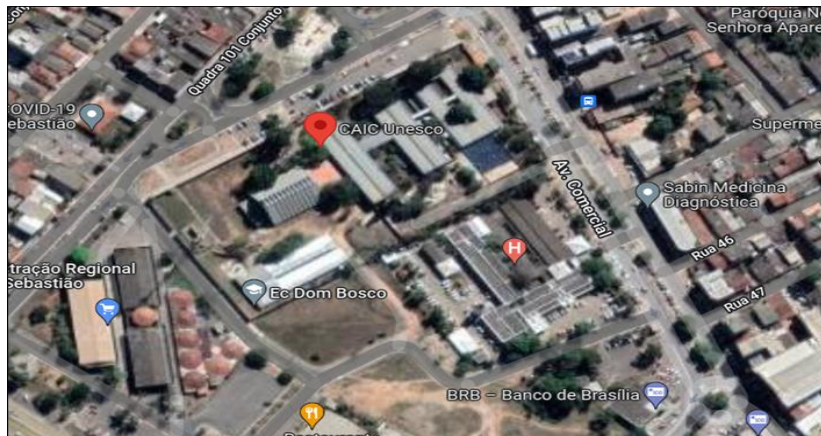
A entidade educacional onde se desenvolveu a pesquisa é uma instituição de Ensino Público que integra a rede de educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a saber: o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC UNESCO). Esta unidade foi escolhida de maneira deliberada e estratégica pela presente pesquisadora, pois é onde esteve em pleno exercício de suas funções docentes de 2019 até o início de 2023. A escola em questão oferece o Atendimento Educacional Especializado / Educação Precoce, é regular e inclusiva.

O CAIC UNESCO, localizado na região centro-oeste de Brasília, a uma distância de 27 km do coração da capital federal, foi inaugurado oficialmente em 2 de junho de 1994 e situa-se na quadra 05, conjunto A, Área Especial, na região de São Sebastião (DF). A escola, localizada no centro da cidade e próxima a diversos serviços, é um ponto de referência que facilita o acesso para alunos residentes nas redondezas e aqueles que dependem de transporte público ou particular. (DISTRITO FEDERAL, 2024, p.17).

A cidade de São Sebastião é uma região caracterizada pela agricultura e o consumo de bens e serviços, influenciada pela proximidade com o Paranoá e com o município mineiro de Unaí. É uma das regiões administrativas do Distrito Federal,

mais precisamente a RA XIV. É formada por uma comunidade carente com altos índices de analfabetismo. (DISTRITO FEDERAL, 2024).

Mapa 1 – Localização da escola CAIC UNESCO Fonte: Google Maps



A referida escola foi idealizada e construída com o propósito de proporcionar educação em tempo integral aos alunos, com metodologias inovadoras. Em virtude do crescimento populacional da região e do aumento na demanda por vagas, a operação da escola foi reorganizada em dois turnos distintos (matutino e vespertino). Assim, deixou de oferecer o turno noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi transferida para outras instituições. (DISTRITO FEDERAL, 2024, p. 17-18).

Segundo o PPP da instituição, o objetivo geral é “promover a autonomia formando integralmente o educando, promovendo a construção do conhecimento, democratizando os saberes, com a concepção de inclusão, contribuindo para a formação de cidadãos que tenham criticidade e dignidade para a vida social”, e seus objetivos específicos são:

[...] Reduzir a evasão escolar, comunicando e dialogando com as famílias dos estudantes faltosos no intuito de garantir a permanência destes na escola; Aumentar o índice de aprovação dos estudantes através de um trabalho que assegure o aprendizado; Reduzir a defasagem escolar, primando pela intervenção pedagógica para os estudantes que necessitarem para que tenham condições progredir nos estudos; Estimular a participação da família na construção do conhecimento dos estudantes, apontando meios para que sejam agentes ativos no processo educacional; Implementar uma prática pedagógica significativa, que contemple todas as necessidades educacionais dos alunos, visando o desenvolvimento cognitivo e afetivo; Estimular o progresso amplo da criança em seus variados aspectos pedagógicos, com abordagens e interações, brincadeiras, para promover a construção da autonomia, dos novos conhecimentos e condições de aprendizagem para uma formação assertiva e completa, como base para todas as etapas/segmentos

para os próximos anos; Propiciar um espaço de socialização, de brincadeiras, de promoção da igualdade e cultura dos primeiros anos, de respeito, convivência com a diversidade, escuta, atenção e tolerância. Estabelecer uma prática pedagógica que eleve o índice de alfabetização no bloco BIA e o letramento em todos os segmentos; Melhorar a qualidade da convivência escolar, implementando ações efetivas para a resolução de conflitos; Elevar o índice da instituição no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2023. (DISTRITO FEDERAL, 2024, p. 34).

Consoante Distrito Federal (2024), a escola em questão fornece atendimento educacional a discentes residentes principalmente na circunscrição, abrangendo o primeiro ciclo de aprendizagem (1º e 2º períodos da Educação Infantil – destinados a crianças com a faixa etária de quatro a cinco anos), bem como nos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Além disso, oferece a Educação Precoce para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade.

A organização da escolaridade é feita em *Ciclos de Aprendizagens* com o intuito de promover um ensino de qualidade e a progressão dos estudantes onde possam ter um tempo maior para evoluir nas habilidades e competências planejadas para cada ciclo. (DISTRITO FEDERAL, 2024).

A metodologia da escola é baseada no princípio da *Integralidade*, onde todas as dimensões humanas são consideradas importantes no processo de ensino-aprendizagem. Os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, psicológicos são vistos de forma ampla, construindo alicerces poderosos na formação global dos aprendizes, não só dentro da sala de aula, mas também na realidade em que cada um se insere. (DISTRITO FEDERAL, 2024, p.35).

Além da Integralidade, outra premissa é oferecer uma *Educação Inclusiva* garantindo aos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD, bebês e crianças da Educação Precoce o acesso e permanência na escola, oferecendo oportunidades de adequação, desenvolvimento e aprendizagem significativa, pautando-se nos seguintes princípios:

(...) respeito à dignidade humana; educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar; direito à igualdade de oportunidades educacionais; direito à liberdade de aprender e de expressar-se; e o direito a ser diferente (DISTRITO FEDERAL, 2024, p.36).

O trabalho pedagógico desenvolvido no CAIC UNESCO reflete uma consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar da SEEDF, as Orientações Pedagógicas do Ensino Especial e o Currículo em Movimento da Educação Básica. Essa conexão demonstra seu verdadeiro empenho em se ajustar às práticas normativas e diretrizes que orientam a educação, assegurando uma abordagem coesa e alinhada com os princípios educacionais vigentes (DISTRITO FEDERAL, 2024, p.37).

Tomando como referência o Currículo em Movimento, podemos destacar como fundamento teórico-metodológico principal a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (teorias já mencionadas anteriormente) onde o professor é o mediador social dos conteúdos. Contrastando com as metodologias mais tradicionais, a abordagem de cada novo assunto é contextualizada de acordo com as realidades sociais vividas dentro e fora do ambiente escolar. A capacidade de aprender é mais importante que a mera memorização e “robotização” do conhecimento. (DISTRITO FEDERAL, 2024, p.37).

De acordo com dados mais recentes do ano letivo de 2025, estes fornecidos pela direção, o CAIC Unesco conta com um quadro de 162 professores – sendo 14 de educação física, entre efetivos e temporários, 6 professores na gestão escolar (direção, vice direção e supervisão), 4 servidores na secretaria, 3 orientadores educacionais, 5 monitores, 8 vigilantes, 30 funcionários da limpeza e manutenção, 8 funcionários responsáveis pela merenda escolar, totalizando 224 profissionais.

Estão matriculados 2200 estudantes no turno diurno, distribuídos em 89 turmas regulares e 12 turmas de Educação Precoce, com o total de 101 turmas. As aulas ocorrem em dois períodos: matutino (7h15 às 12h15) e vespertino (13h às 18h). Para fortalecer o acompanhamento, a escola possui Sala de Recursos Generalistas (anos iniciais), Educação Especial (Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Deficiências Múltiplas), Sala de Recursos Específicas (Deficiência Auditiva – DA), Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (psicólogo itinerante e pedagogo) e Orientação Educacional.

3.1.2 Participantes da investigação

Falar sobre os participantes da pesquisa envolve falar sobre processos. Processos que continuamente percorrem o contexto escolar e nos convidam a refletir sobre nossa prática pedagógica. Como postula Freire (1996), a intervenção pedagógica em contextos sociais se faz com os sujeitos e não sobre eles, num processo dialógico que transforma tanto a realidade estudada quanto a própria pesquisadora, em um movimento de diálogo e reflexão sobre a ação e sobre o processo de tornar-se humanizado. "Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente" (FREIRE, 1996, p. 47).

(...) Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, 28).

Para Freire (1996), é no inacabado que residem tanto os desafios quanto às possibilidades da prática docente. Se, por um lado, o reconhecimento de nossa condição inacabada nos abre para o diálogo, reflexão, ação e transformação, por outro, é revelada as tensões e dificuldades inerentes ao ato de educar. Assim, observamos as dificuldades dos professores em trabalhar com metodologias inclusivas e inovadoras já que muitas vezes os desafios são grandes e complexos.

Para Pimenta (2010), estamos constantemente imersos nos desafios do dia a dia na sala de aula, seja pela insuficiência de formação continuada, seja pela inadequação da estrutura física, por PPPs que não conseguem mobilizar coletivamente a comunidade escolar, ou também, pela necessidade de os professores estarem lidando com uma realidade dinâmica e imprevisível, marcada pela flexibilização educacional. Não há como falar de educação inclusiva sem mencionar as devidas mudanças e orientações que, necessariamente, precisam ser feitas. Sem isso, as lacunas tendem a aumentar.

É justamente essa compreensão dos sujeitos como seres em processo - com suas dificuldades, desafios e potencialidades - que fundamentou a escolha metodológica desta pesquisa. Para a escolha intencional dos participantes da pesquisa, adotou-se como critério a seleção de atores estratégicos que foram escolhidos de acordo com o interesse em participar e que estavam em pleno exercício pedagógico nas áreas da Educação Precoce e da Educação Infantil. O

principal interesse foi selecionar participantes que pudessem contribuir de forma relevante para o tema, a saber, o processo de transição da educação precoce para a educação infantil, utilizando como ponto de partida suas experiências e vivências uma vez que, imersos no cotidiano do contexto escolar, vivenciam o contínuo ato de tornar-se educador dia após dia (Freire, 1996).

3.1.2.1 Perfil dos Participantes

- *Professoras e Coordenadoras*

Para realizar esta investigação, optou-se por uma amostragem intencional típica de pesquisas qualitativas na qual os participantes são selecionados pela sua vasta experiência sobre o objeto de estudo (a transição dos alunos da Educação Precoce para a Educação Infantil), selecionando duas professoras regentes da Educação Precoce das áreas de Educação Física e Atividades, assim como a Coordenadora Pedagógica desse segmento. Estas tornaram-se as primeiras vozes narrativas sobre a realidade educacional do AEE-Educação Precoce, considerando que constituem fonte privilegiada para a compreensão das práticas pedagógicas (GIL, 2008).

Selecionamos também duas professoras de Atividades atuantes na Educação Infantil, que recebem crianças egressas da EP, pois a visão dessas professoras é a principal referência para avaliação das dificuldades/facilidades vivenciadas pelos alunos oriundos da EP na transição para a EI. Essa seleção também se deve ao fato da compreensão da pesquisa como um fenômeno de natureza dual e dialética, onde os dois segmentos envolvidos devem atuar de forma integrada.

Como tanto na EP como na EI a prática educativa das professoras está sob a orientação pedagógica de uma Coordenação Pedagógica específica, a intenção inicial era que a amostra de pesquisa se completasse com as respectivas Coordenadoras de cada um desses segmentos. No entanto, por questões de logística e de saúde, a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil não pôde participar da pesquisa.

Essa opção metodológica de participantes (professoras e coordenadora pedagógica) justifica-se pelo potencial de capturar diferentes dimensões do mesmo fenômeno, enriquecendo a análise por meio do cruzamento de perspectivas, o que

se alinha ao objetivo de avaliar as práticas de transição da EP para a EI à luz das Experiências de Aprendizagem Mediadas (EAM).

- *Alunas em fase de Terminalidade da Educação Precoce*

Em consonância com a abordagem qualitativa, que busca compreender os fenômenos em sua profundidade e contexto (GIL, 2008), foram convidadas para participar da pesquisa duas crianças em fase de terminalidade da Educação Precoce sob a responsabilidade das professoras selecionadas. Para preservar a identidade das alunas vamos nos referir a elas com os pseudônimos Ana e Maria. No caso de “Ana”, foram feitas observações pontuais de aula; para “Maria”, foram feitas análises da documentação existente na escola.

A escolha das alunas "Ana" e "Maria" para a pesquisa foi estratégica, a partir da conversa com as suas professoras e do consentimento e envolvimento das suas famílias, o que está alinhado aos princípios da pesquisa qualitativa. A seleção representou um recorte intencional e fundamentado por constituírem casos típicos do público-alvo do estudo.

Com base no Estudo de Caso de 2025, Ana, aos 3 anos e 9 meses, foi encaminhada para o atendimento de Educação Precoce em agosto de 2024 devido à suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os sinais observados incluíam sensibilidade auditiva, seletividade alimentar e a presença de estereotípias. A família apresentou um laudo médico que detalhou alterações comportamentais, como intolerância a sons, falta de interação social, evitamento do contato visual, deambulação na ponta dos pés e movimentos repetitivos.

Atualmente, no seu último ano no programa, Ana participa de atividades pedagógicas duas vezes por semana. Inicialmente, os atendimentos eram individuais, mas agora ocorrem em dupla (com a estudante Maria), sob a orientação de uma professora-pedagoga e uma professora de Educação Física. A criança não faz uso de medicação e não frequenta creche, sendo o AEE na EP sua principal forma de suporte no momento.

Maria, hoje com 3 anos e 7 meses, foi encaminhada para a Educação Precoce em março de 2024, diante da suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao término do primeiro semestre, um laudo médico de julho de 2025, apresentado pela família, confirmou o diagnóstico de TEA Nível 1 de Suporte (CIDs F84.0 e 6A02). Sua frequência no atendimento pedagógico é de duas vezes por

semana, evoluindo do formato individual para o acompanhamento em dupla, ministrado por professoras especializadas em pedagogia e educação física.

Paralelamente ao suporte educacional, a criança realiza um acompanhamento multidisciplinar. É atendida por otorrinolaringologista e imunologista, e exames auditivos identificaram uma perda auditiva condutiva bilateral de grau discreto. Também é acompanhada por neuropediatra e faz uso da medicação Risperidona, duas vezes ao dia. Ana frequenta a creche Dom Leonino Mont Serrat, e a família relatou uma tentativa de incluir a criança em aulas de Jiu-Jitsu, atividade que foi interrompida devido à sua dificuldade de adaptação com o contato físico excessivo. (informações colhidas no Estudo de Caso da criança, 2025).

Consoante a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025), as crianças estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), definido na esfera educacional como uma condição de neurodesenvolvimento que resulta em barreiras na interação social, comunicação, comportamento, pensamento e processamento atípico de estímulos sensoriais, demandando, portanto, a implementação de práticas pedagógicas especializadas e a organização de serviços de AEE para garantir a inclusão e o direito inerente à Educação.

O fato de estarem no último ano da EP e sob a responsabilidade das mesmas professoras permitiu observar como diferentes particularidades - de um lado Ana, que não faz uso de medicação e tem o AEE da EP como principal suporte, e de outro, Maria que faz uso de medicação e recebe apoio de outros atendimentos realizados fora da escola - respondem às mesmas estratégias de preparação para a mudança de segmento educacional. Esta configuração possibilitou uma compreensão aprofundada das nuances do fenômeno estudado.

3.2 Situações Educativas

No intuito de preparar as crianças da EP para o ingresso na EI, os atendimentos educacionais podem ser realizados nas seguintes disposições: (1) de forma individualizada para os casos de diagnósticos mais complexos onde a criança necessita de uma atenção específica e particularizada e em (2) em pequenos grupos (duplas ou trios), a fim de ambientar a criança ao relacionamento com outros colegas, como também, a receber uma atenção dividida da professora, situações que se aproximam da experiência de fazer parte de uma "turma".

As atividades ministradas nesse formato plural podem contribuir para a formação de algumas competências relacionadas com a socialização, sensação de pertencimento e faz com que o tempo que a criança passa na escola seja usufruído com mais qualidade devido às constantes interações.

Além dos atendimentos nas áreas específicas (Atividades e Educação Física), são realizadas algumas atividades no período de Terminalidade da EP como parte da preparação para o ingresso na EI, são elas:

(1) visitas ao refeitório para que as crianças da Educação Precoce (EP) tenham a oportunidade de interagir no momento do lanche com as turmas da Educação Infantil (EI).

É uma ação educativa intencional e significativa de transição pedagógica já que as interações no momento do lanche são consideradas adequadas para iniciar a parte de socialização e, ao mesmo tempo, favorecer a formação de competências nas Atividades de Vida Autônoma (AVAs) reforçando a importância do cotidiano como espaço educativo, onde são trabalhadas noções de autonomia, vínculos sociais e afetivos e hábitos de higiene, além de fortalecer o sentimento de pertencimento ao novo ambiente e ao novo grupo (MANTOAN, 2012; VYGOTSKY, 1984).

(2) Atendimentos realizados nas dependências compartilhadas da escola (parquinho e pátio), no mesmo horário das atividades propostas pelas professoras da Educação Infantil (EI), de forma espontânea.

Trata-se de uma situação na qual os atendimentos da Educação Precoce ocorrem simultaneamente às rotinas da EI. A utilização dos mesmos espaços sugere interações espontâneas entre as crianças promovendo experiências comuns que podem ocasionar tanto oportunidades quanto desafios. É um cenário importante de observação e análise no contexto da educação inclusiva e da transição entre etapas educativas

(3) Interações e convivência entre as turmas da Educação Precoce (EP) e da Educação Infantil (EI) durante as semanas temáticas da escola com eventos específicos, de forma deliberada.

Ao promover vivências compartilhadas em ambientes educativos diversificados, essa ação fortalece os vínculos entre as crianças e proporciona experiências significativas de convivência, contribuindo para o desenvolvimento

afetivo, social e comunicativo (VYGOTSKY, 1984). A intencionalidade dessas atividades permite que os educandos da EP se aproximem gradualmente da cultura escolar da EI, favorecendo uma transição mais tranquila, segura e acolhedora.

Além disso, tal proposta reforça os princípios da educação inclusiva ao garantir que todas as crianças, independentemente de suas especificidades, possam vivenciar, aprender e se desenvolver em contextos coletivos e integrados (MANTOAN, 2007; BRASIL, 2008). Tais ações estão alinhadas à concepção de aprendizagem mediada, que considera a modificação cognitiva possível por meio de experiências sociais e culturais significativas (FEUERSTEIN *et al.*, 2014).

(4) realização de atividades lúdicas compartilhadas entre as crianças da EP e da EI:

No caso da atividade lúdica, a professora de Educação Física, em articulação com a docente da Educação Infantil (EI), ministra uma mediação que favorece a interação entre as crianças da Educação Precoce (EP) e da EI. Essa atividade constitui-se como uma oportunidade privilegiada de socialização, promovendo a aproximação entre os grupos, a construção de vínculos afetivos e o reconhecimento da diversidade no convívio coletivo. A brincadeira mobiliza as crianças em sua totalidade — nos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais — e, simultaneamente, possibilita à professora realizar uma mediação intencional e responsiva, ajustando a proposta pedagógica às singularidades, aos ritmos e às potencialidades de cada participante.

3.3 Estratégias metodológicas

O presente estudo se dedicou à análise exploratória da Terminalidade da Educação Precoce, como uma etapa de transição que marca o ingresso dos alunos na Educação Infantil. Após a aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa, começamos os procedimentos institucionais formais para entrada em campo.

A pesquisa de campo iniciou com o agendamento de uma reunião com a Direção da escola CAIC UNESCO. A proposta geral foi explicada juntamente com a “Carta de Apresentação” entregue à vice-diretora, pois a diretora estava gozando de férias nesse momento, então a vice assumiu as responsabilidades. Constatamos de imediato o interesse e a concordância da participação da instituição na pesquisa, e o “Termo de Concordância de Instituição Corresponsável” foi assinado.

No intuito de apresentar a pesquisa aos participantes, realizamos uma primeira reunião com a Coordenação Pedagógica da Educação Precoce, seguida de uma conversa ao telefone com a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil (já que não foi possível um encontro presencial), a fim de alinhar os objetivos e procedimentos da pesquisa em cada segmento. Por questões de logística e devido a um problema de saúde, a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil não pôde participar do estudo; a fim de ampliar as fontes de dados sobre a EI, selecionamos mais uma professora regente desse segmento, além da que estava inicialmente prevista, para que fizesse parte da pesquisa. Essa estratégia visou a compreensão das particularidades de cada contexto e a construção de uma parceria sólida desde o início.

Posteriormente, ocorreu uma segunda etapa de reuniões, desta vez com as professoras selecionadas da Educação Precoce e da Educação Infantil, que representaram os dois segmentos envolvidos. Essas reuniões ocorreram em momentos distintos com cada componente curricular e no momento da coordenação pedagógica das professoras. Foram entregues os documentos “Carta de Apresentação”, “Termo de Compromisso Livre e Esclarecido” (TCLE), assim como foi realizada a apresentação das estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa.

Houve também, um encontro com a mãe responsável pela criança que participou da pesquisa, explicando as atividades educativas a serem realizadas e solicitando o consentimento para a “observação de aulas”, como também, foi solicitado o consentimento da mãe responsável da criança que participou da pesquisa apenas por meio da “análise da documentação” existente na escola. Em ambos os casos, a participação foi consentida e formalizada por meio da assinatura TCLE.

A análise das situações educativas com foco na transição da EP para a EI foi realizada por meio dos seguintes instrumentos:

- (1) Questionário de Incidentes Críticos (QIC), a ser respondido pela Coordenadora Pedagógica da Educação Precoce; pelas professoras de Atividades e de Educação Física da Educação Precoce;
- (2) Observação de aulas da criança “Ana” da turma selecionada da EP;
- (3) Análise dos documentos da EP pela Coordenação Pedagógica da EP e pelas duas professoras da EP, de Atividades e de Educação Física;

- (4) Análise dos documentos da EP por duas professoras regentes da EI;
- (5) Entrevista semi-estruturada com a Coordenação da EP e com uma das professoras da EI (especificamente sobre a documentação).

CAPÍTULO 4- APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresenta a análise das informações obtidas por meio dos Questionários de Incidentes Críticos (QIC), das observações participantes, da análise documental e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras da Educação Precoce e da Educação Infantil.

4.1 O Questionário de Incidentes Críticos (QIC) na Investigação Científica: conceito, metodologia e contribuições

A escola se constitui nas e pelas relações humanas, nesse sentido, Perrenoud (1993) argumenta que “ser professor é exercer uma competência prática altamente reflexiva”, portanto não há como ensinar sem que haja uma atenção constante sobre a forma que esse fenômeno está acontecendo.

Nesse sentido, o QIC foi formulado estrategicamente com o objetivo de analisar a percepção das professoras sobre as dinâmicas realizadas para ambientar as crianças da Educação Precoce durante a fase de Transição para a Educação Infantil, de forma a refletir sobre as vantagens e desvantagens dessas estratégias para o processo.

A percepção das professoras contribui tanto para uma avaliação direta das estratégias utilizadas, como também, para uma reflexão que tem o intuito de ir além da prática educativa realizada, investindo na discussão sobre o impacto que geram para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências que contribuam para o sucesso da transição da EP para a EI. O potencial do QIC, portanto, revela-se na capacidade de ser não apenas um instrumento valioso, mas também, um ponto de partida para extrair significado do fenômeno complexo que é a prática educativa.

4.1.1 Análise e discussão dos dados do QIC

À luz da abordagem de Gil (2008), o processo de análise do Questionário de Incidentes Críticos (QIC) seguiu os princípios da análise qualitativa de conteúdo, desenvolvendo-se em três etapas. Inicialmente, realizou-se uma análise vertical de cada questionário, examinando isoladamente as respostas de cada participante (Coordenadora Pedagógica, professora de Educação Física e professora de Atividades) para compreender suas percepções individuais sobre os incidentes críticos vivenciados no processo de transição. Esta fase permitiu identificar os

significados particulares atribuídos por cada profissional às experiências educacionais.

Posteriormente, conduziu-se uma análise horizontal que cruzou as respostas das três docentes, identificando convergências, divergências e contradições em suas percepções. Finalmente, os dados foram submetidos à triangulação metodológica, confrontando as evidências empíricas com o referencial teórico da pesquisa, particularmente com os conceitos de Vygotsky (2007), Feuerstein *et al.* (2014) e Rezende (2024), o que permitiu uma compreensão mais abrangente e validada do fenômeno estudado.

4.1.2 Percepção da Coordenadora Pedagógica da Educação Precoce

A decisão de analisar as percepções da coordenadora da Educação Precoce foi de extrema valia devido à sua postura ética e por sua dedicação à respectiva área há 16 anos. Essa experiência lhe conferiu um repertório vasto e singular sobre os reais desafios, nuances e sucessos inerentes a essa fase crucial do desenvolvimento infantil.

O primeiro questionamento do QIC é relacionado aos *três pontos positivos e os três pontos negativos* da realização do atendimento educacional em pequenos grupos (duplas ou trios) na Educação Precoce. (ANEXO J, p.)

Analisando o relato, podemos perceber que a fala da CP da EP se alinha totalmente com as percepções de Vygotsky (2007) onde os pequenos grupos “favorecem a aprendizagem pelas crianças com os pares”. Na interação com colegas mais capazes e em situações de colaboração, a criança tem mais chances de superar desafios que antes não conseguia sozinha. Convém lembrarmos do conceito chave de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que indica a diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha, quando a aprendizagem está concluída, e aquilo que ela é capaz de fazer com ajuda de alguém mais experiente, quando a aprendizagem estava próxima e iminente, dependendo de uma mediação adequada. O relato capta precisamente essa dinâmica ao sugerir que os atendimentos em grupos “aumentam as chances de diversificar as interações sociais, bem como os desafios na interação”.

A CP da EP faz uma análise crítica da limitação na diversidade de experiências de aprendizagem quando o atendimento na Educação Precoce é realizado exclusivamente de maneira individual. O atendimento em pequenos grupos

implica em uma modificação do papel da professora, que passa a ter que dividir a atenção entre as crianças, como também, que enfrentar o desafio da realização de uma atividade conjunta, pois a interação entre as crianças passar a ser o centro do processo educativo. A dependência em relação à professora para realizar as tarefas, pode ser prejudicial para as crianças, que não vivenciam oportunidades para a tomada de decisão e a resolução de problemas.

Outros pontos positivos mencionados são: a necessidade de organização das estratégias utilizadas pelas professoras e a importância da interação entre os pares para o desenvolvimento da autonomia e para a aprendizagem da percepção do outro através da imitação.

Estratégias flexíveis e um ambiente organizado inferem mais chances de intervenções significativas. *"Um ambiente bem organizado [...] libera tempo para a atividade principal da criança, que é o brincar"* (PASCHOAL; MACHADO, 2012, p. 94). Para elas, "o espaço não é um simples cenário onde se desenvolvem as atividades, mas um elemento que atua diretamente sobre a qualidade da ação educativa" (p. 31).

Importante a consideração sobre a questão da autonomia por meio da interação com os pares, pois a socialização faz com que a criança comece a lidar com a perspectiva do outro. A posição inicialmente egocêntrica que a criança vivencia em casa e no início da Educação Precoce, passa a se configurar de outras formas no plano prático, com a necessidade de desenvolver novas competências, relacionadas com a negociação, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Esse pensamento é coerente com Vygotsky (2007), que destaca que as funções psicológicas superiores, como o planejamento e a autorregulação, aparecem primeiro no plano social e, depois, são interiorizadas para o plano individual, ou seja, seguem uma direção que inicia na cultura e se transfere para a pessoa.

Outra argumentação pertinente é sobre a importância da imitação para o desenvolvimento biopsicossocial. Consoante Vygotsky (2007), a imitação é o alicerce sobre o qual a autonomia e as funções psicológicas superiores são construídas, é uma ferramenta inicial para internalizar atividades mais complexas.

A CP da EP demonstrou uma compreensão de que o desenvolvimento social e cognitivo é incentivado de forma mais completa e significativa quando as crianças são desafiadas a interagir e a criar de maneira colaborativa, em grupos pequenos e com uma estrutura que favorece o jogo simbólico. Podemos notar, por meio da

menção às características da idade e ao equilíbrio no papel da professora, que a CP da EP tem uma visão refinada e contextualizada da prática educativa na Educação Precoce.

A reflexão sobre os pontos negativos começa com a questão da limitação temporal de atendimentos em grupo, para chegar a uma conclusão: o atendimento em grupo requer tempo adicional para ampliar as vivências de socialização, considerando que é uma experiência geralmente nova para a criança; mesmo quando se estimula o contato com outras crianças da Educação Infantil ou com outras crianças atendidas pelos professores da EP no mesmo horário, se a criança tem atenção integral da professora, não precisa lidar de maneira autônoma com essa nova situação. A socialização, portanto, requer uma estrutura de grupo, com uma mediação específica, que demanda tanto tempo adicional, como também, a formação de vínculos afetivos entre as crianças, com a orientação de apoio da professora.

Vygotsky (2007) estabelece que o desenvolvimento ocorre primeiro entre os indivíduos (interpessoal), para depois ser internalizado no indivíduo (intrapessoal). Assim o atendimento individual na EP faz sentido como (1) um momento de conhecimento da criança para identificar as alternativas para uma adequada estimulação do seu desenvolvimento psicossocial, que deve ser alvo de (2) uma orientação da família para que amplie os momentos de aprendizagem da criança em casa e em outras situações sociais, fora da escola. Porém, quando se aproxima a terminalidade da EP, a transição para a EI, que tem como finalidade pedagógica chave promover a socialização das crianças, deve ser precedida pela participação em experiências de grupo, o que deve iniciar pela possibilidade, mesmo durante o atendimento individualizado, de interação com os pares nos ambientes compartilhados da escola. Feuerstein *et al* (2014), nos mostra que as experiências de aprendizagem mediadas requerem a presença de outros sujeitos e a construção conjunta de significados.

A interação social é o meio pelo qual o ser humano adquire, modifica e transforma suas estruturas cognitivas, afetivas e motivacionais. O mediador é aquele que organiza o ambiente de forma a favorecer experiências significativas que só podem ser vividas na relação com o outro (FEUERSTEIN, 1991, p. 32).

O fato da mediação de atividades em grupo ser considerada como parte deliberada da proposta pedagógica da EP, pode abrir oportunidades, mediadas pelas professoras, para que as competências sociais sejam progressivamente aprendidas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. A vivência de experiências de aprendizagem em grupo, mesmo quando não apresentam indícios claros de que a criança esteja participando ativamente da atividade, colocam a criança diante do outro, o que influencia tanto no tipo como na qualidade das aprendizagens possíveis de ocorrer.

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 2007, p. 115).

Interessante analisar a possibilidade da privação do contexto cultural onde a socialização realmente acontece. Feuerstein et al (2014), utiliza o termo *privação cultural* para explicar que alguns grupos sociais (especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade), podem apresentar baixo desempenho cognitivo devido à falta de experiências de aprendizagem mediadas devida à falta de oportunidades de interação com outras pessoas. Lembrando que nem sempre isso tem associação com limitações biológicas e que essa condição pode ser modificável.

A privação cultural não é um estado permanente, mas o resultado de uma história de mediação insuficiente. Quando a mediação é restaurada de forma intencional e sistemática, a modificabilidade cognitiva torna-se novamente possível. (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2006, p. 24)

A análise nos leva a concluir que o problema não está necessariamente na estrutura de duplas/trios, mas possivelmente no paradoxo temporal/socialização. Vygotsky (2007) e Feuerstein (1991) estabelecem que o caminho não é individualizar para formar competências que habilitam para socializar, mas sim qualificar o contexto grupal para que ele se torne, de fato, um espaço potente de experiências sociais significativas com o fortalecimento de saberes e significados tanto pessoais como sociais.

A sugestão de integrar as crianças com outros grupos e outros professores, presente no final da frase, é um elemento acertado, apesar das dificuldades a serem enfrentadas, e deve ser o norte para superar a limitação percebida, reforçando que o retrocesso a um modelo individual pode ser menos eficaz para alcançar o objetivo da socialização.

A CP da EP demonstra uma compreensão sofisticada do desenvolvimento infantil, articulando dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Sua argumentação vai além dos aspectos instrumentais da aprendizagem, focando na formação integral da criança, com ênfase na construção da autonomia, iniciativa e criatividade através das interações sociais.

A análise demonstra uma postura investigativa e aberta ao aprimoramento e revela uma contradição fundamental: enquanto reconhece a riqueza das interações em pequenos grupos, a CP da EP identifica a limitação temporal como obstáculo para a qualidade das intervenções. Esta tensão reflete um desafio estrutural da Educação Precoce, conciliar a atenção individualizada com as oportunidades de socialização. Revela também o complexo equilíbrio que as professoras devem manter entre teoria educacional e prática educativa, entre ideal pedagógico e realidade escolar.

O segundo ponto explorado no QIC é referente às *três reações socioemocionais positivas e as três reações socioemocionais negativas* experimentadas pelas crianças nas interações (deliberadas ou não) vividas nos espaços compartilhados com a Educação Infantil (refeitório, pátio e parquinho).

As reações socioemocionais positivas descritas denotam processos fundamentais da interação entre os pares que só são possíveis se houver uma mediação eficaz e intencional por parte da professora.

Quando a criança demonstra interesse em brincar com outras ou pede para voltar a ambientes compartilhados, está manifestando disponibilidade para aprender com as crianças mais experientes ou também, mostra a mesma disposição para compartilhar suas experiências, ensinando crianças menos experientes. Segundo Vygotsky (2007), esse movimento de ensino-aprendizagem-mediação da professora é extremamente rico no sentido de favorecer a disponibilidade para experiências relacionadas com a ZDP.

As expressões emotivas como a alegria, o entusiasmo, o contato corporal através do abraço são observáveis e explanadas de forma bastante positiva, já que

se transformam no alicerce para que essas experiências perdurem durante o momento explorado, tornando-se vínculos seguros de afeto e reciprocidade emocional.

Interessante notar que no terceiro ponto positivo há uma menção sobre “linguagem corporal e linguagem oral como forma direta de expressão”. Mesmo que a criança não verbalize seus pensamentos e percepções internas, a linguagem corporal associada aos processos emotivos, permite uma comunicação onde preferências e necessidades se revelam através do corpo em movimento, dos gestos e das expressões faciais. Consoante Wallon (2007), o corpo e a emoção são linguagens primitivas e genuínas onde o mundo da criança se manifesta e pode ser acolhido pela professora e posteriormente interpretado sobre várias percepções e nuances.

Passando pelas reações socioemocionais negativas, convém destacar que as crianças da EP possuem diversas particularidades que podem causar desregulação emocional, nervosismo e comportamentos de agressão e fuga. Independente do diagnóstico, alguns fatores como excesso de barulho e ruídos podem desencadear um episódio de ansiedade, choro ou até mesmo uma crise.

Justamente por isso, a análise desse cenário pode indicar que, as estratégias educativas realizadas na EP com a finalidade de preparação para o processo de transição, contribuem para realização de uma sondagem das dificuldades vivenciadas pelas crianças, antecipando problemas que normalmente apareceriam apenas na EI. A constatação dessas limitações permite a construção de um planejamento voltado para o atendimento à individualidade de cada criança. Sendo assim as intervenções educativas destinadas à favorecer a transição da EP para a EI servem tanto para formar novas competências, como também, para alertar sobre a necessidade de uma reorganização da mediação pedagógica a fim de flexibilizar e favorecer a inclusão na EI das crianças oriundas da EP. Para Feuerstein *et al* (2014), isso sinaliza o compromisso da professora em realizar uma mediação adequada das experiências de aprendizagem que contribuam para a formação de competências que capacitem a criança a responder às demandas do ambiente.

De uma forma geral, segundo a percepção da CP da EP, as reações positivas predominam sobre as negativas, indicando que o processo de interação está funcionando como um catalisador de desenvolvimento social e afetivo para a maioria das crianças. As reações de engajamento e afeto, foram descritas de forma mais

abundante e detalhada, sugerindo que, para a maioria das crianças, o processo de transição gera experiências sociais bem-sucedidas.

Entretanto, a ocorrência de reações de evitamento e desregulação, mesmo que em menor número, sinalizam desafios enfrentados por parte das crianças e a necessidade de atenção individualizada por parte das professoras e da família para que tenham a oportunidade de aprender como lidar com suas dificuldades. Essas reações negativas funcionam como uma forma de ajustar as demandas e as formas de mediação, que para serem plenamente eficazes, devem ter flexibilidade suficiente para considerar as individualidades e especificidades de cada criança, especialmente sua tolerância a estímulos sensoriais e sua capacidade de lidar com as imprevisibilidades do ambiente.

Para finalizar os relatos da CP da EP vamos à terceira indagação do QIC que se refere aos *três pontos positivos e os três pontos negativos* identificados na fase de Transição para a Educação Infantil vivida pelas crianças da Educação Precoce.

Os pontos positivos do processo de transição enumerados pela CP da EP alinham-se substancialmente com os princípios da educação inclusiva e com as teorias que estão embasando nossa pesquisa. Podemos destacar algumas percepções importantes como "o novo não seja tão novo assim" e "professor de referência" como uma espécie de ênfase na previsibilidade e segurança emocional para que a transição seja feita em moldes mais estáveis afastando cursos abruptos e repentinos, que por vezes podem constranger a criança.

O segundo ponto negativo nos descreve uma prática de observação e planejamento potencialmente interessante para um trabalho pedagógico de qualidade, especialmente com crianças que tenham necessidades educacionais específicas. Através das situações coletivas (festas, refeitório, contação de histórias) identificamos ricos cenários para trabalhar dentro da ZDP, com uma prática pedagógica pautada na flexibilização educacional. Ademais, percebemos uma compreensão avançada do processo avaliativo. Ao invés de se prender a testes padrões, a CP da EP busca evidências do desenvolvimento de forma autêntica e significativa.

O terceiro ponto positivo demonstra a riqueza de experiências que surgem a partir da interação entre os pares. Não são só as crianças da EP que se beneficiam com os processos de socialização nos ambientes compartilhados da escola, mas também as professoras e, principalmente, as demais crianças da turma. As crianças

da EI, na interação com as crianças oriundas da EO, costumam demonstrar empatia, curiosidade pela diversidade e afeto através de atitudes e valores que aprendem no dia a dia escolar, o que deixa evidente que as aprendizagens escolares não se limitam aos conhecimentos do currículo formal, mas, principalmente, aos valores e às habilidades que fazem parte do currículo oculto.

Para finalizar a análise dessa última questão, a articulação entre (1) observação da criança em diferentes contextos, (2) o planejamento flexível e reflexivo da prática adequada às características de cada criança, (3) a realização das estratégias educativas de preparação para fase de transição da EP para a EI, e (4) o respeito às especificidades e interesses das crianças, pode ser apontada como o ingrediente chave para o sucesso da inclusão escolar, por meio de um trabalho verdadeiramente pautado no respeito à diversidade. Esta abordagem favorece a aquisição de competências e habilidades específicas e contribui para a autonomia e formação integral das crianças.

Analisando os pontos negativos, a docente reflete sobre a resistência dos professores para ampliar o planejamento de maneira a abranger estratégias com foco na transição e a resistência em participar de atividades conjuntas por parte de alguns profissionais. Isso revela a necessidade de uma ação institucional, que analise os tempos e as atividades que as professoras da EP e da EI devem realizar, como também, de uma atenção especial para a formação continuada das professoras, de maneira que tenham apoio formal para realização de todo o processo de avaliação-planejamento-prática-avaliação.

A educação inclusiva de qualidade envolve capacitar as professoras para a flexibilização educacional, que inicia com a conscientização de que as crianças possuem particularidades que devem ser avaliadas de maneira assistiva, o que permite identificar a mediação docente mais adequada a ser realizada em cada caso. A possibilidade de viabilizar a transposição dos saberes docentes "aprendidos" pela professora da EP para a professora da EI, como também, de orientar, antecipadamente, o "olhar" da professora da EI para os aspectos-chaves da aprendizagem das crianças, contribui de maneira significativa para a construção de um planejamento que deve ampliar a eficácia das estratégias docentes.

Bourdieu (1989), nos traz o conceito de *habitus profissional conservador*, que de forma geral pode ser definido como a resistência à inovação e a participação

colaborativa, no entanto sua caracterização é bem mais profunda e vinculada à noção de um conceito inicial: o *habitus*.

O *habitus* é essa espécie de sentido prático do que se deve fazer em uma situação determinada - que é produto de uma história e que define o que é para nós natural, normal, "que vai sem dizer". (...) Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípio gerador e estruturador de práticas e de representações (BOURDIEU, 2008, p. 20-21).

Conforme Bourdieu e Passeron (1992), podemos pensar que cada professor tem uma história de vida, ideais e valores gerados por essa história, uma forma de ensinar permeada por todas essas percepções e nuances de suas trajetórias, assim, fatalmente ele levará toda essa "bagagem" para dentro da sala de aula. A questão, portanto, é que a transição da EP para a EI precisa ser incluída como parte da atuação desse profissional conservador. A implantação deve ser alvo de estudos, que necessariamente envolvam a participação das professoras. É uma iniciativa que precisa ser realizada de forma progressiva e negociada com as professoras, mas também, com as Coordenadoras Pedagógicas e com as direções das escolas, com aval da Diretoria Regional de Ensino.

Se as professoras se sentem sobrecarregadas com as atividades escolares que normalmente têm que realizar, a modificação desse *habitus* com a introdução de novos afazeres docentes, deve envolver a reorganização das atividades, diminuindo o tempo que era destinado para as atividades conservadoras, para possibilitar a realização das novas atividades, como também, envolver a capacitação em serviço para que dominem com propriedade as novas atividades a serem realizadas.

A capacitação em serviço, mencionada acima, ganha destaque diante do relato de que, por vezes, algumas professoras "apenas 'levam' a criança da Educação Precoce para os espaços coletivos, mas sem uma intencionalidade pedagógica muito clara". Quando as atividades escolares da professora da EP são realizadas com o objetivo de preparar a criança para a EI e, ao mesmo tempo, preencher um relatório objetivo e claro para a professora da EI, com informações relevantes sobre as estratégias de mediação que foram efetivas para envolver a criança nas atividades escolares, é possível evitar eventuais *abandonos pedagógicos*¹⁷.

¹⁷ O abandono pedagógico ocorre quando o aluno não participa das atividades sugeridas pelo professor, ou quando o professor permite que o aluno faça apenas o que tem interesse; em ambas as

Ao afirmar que *"...eu, como coordenadora pedagógica... poderia contribuir mais para melhorar esse processo e favorecer as vivências para a transição, pensando e planejando outras estratégias em conjunto com a equipe..."* a CP da EP faz uma autorreflexão que demonstra sua capacidade de se enxergar como parte do processo, com potencial transformador dentro da equipe, quando atua no sentido de orientar o planejamento pedagógico, auxiliando as professoras e entenderem qual deve ser o seu papel estratégico na mediação da aprendizagem das crianças.

Ao se dispor a planejar estratégias e intervenções com a equipe, a CP da EP posiciona o processo de transição para a EI em um cenário mais condizente com sua importância. ACP da EP se torna um facilitador da formação continuada e um mediador da construção coletiva, a medida que essas trocas acontecem, ocorre um aprendizado mútuo, conforme nos diz Freire (1995):

Um dos equívocos no sistema escolar é pensar que o coordenador pedagógico seria uma espécie de 'faz tudo': 'elaborador de projetos', 'o que resolve os problemas', 'supridor de aulas vagas', o qual é visto também como sendo o detentor de um conhecimento pedagógico maior do que o dos professores. Sabe-se que isso é pura falácia, pois "ninguém nasce feito". Vamos nos aos poucos, na prática social de que tomamos parte". (FREIRE, 1995, p. 79).

Ao afirmar que *"...realizando, por exemplo, mais momentos de conscientização da importância e dos ganhos... e propondo também mais ações... em que nós possamos convidar as turmas da Educação Infantil para participar"*, a CP da EP chama atenção para a necessidade de uma mudança de conscientização das professoras sobre as ações conjuntas que podem ser realizadas para favorecer a inclusão escolar das crianças oriundas da EP. A realização de momentos de formação continuada¹⁸, refletindo sobre as possibilidades de interações colaborativas nos horários de coordenação pedagógica¹⁹, voltadas para a discussão

situações, o aluno é privado de uma experiência de aprendizagem significativa e de qualidade, deliberadamente planejada pelo professor. Um pensador que se aproxima desse pensamento é Nóvoa (1995) que o conceitua como "abandono intelectual", o aluno está dentro da escola mas a escola não está neles. Quando o corpo está presente, mas a inteligência e o coração estão longe".

¹⁸ Conforme SEEDF (2021), A Formação Continuada é uma estratégia de gestão e uma política pública permanente, constituindo-se como um processo de aperfeiçoamento e atualização ao longo da vida profissional, diretamente vinculado às necessidades contextuais da escola e à promoção da qualidade social da educação. A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) é o órgão central responsável por planejar, coordenar e executar grande parte das ações de formação continuada da rede, em articulação com as coordenações regionais de ensino.

¹⁹ De acordo com a SEEDF (2022), os horários de Coordenação Pedagógica são os momentos na semana em que o professor, remuneradamente, se dedica a planejar, estudar, avaliar e articular as ações pedagógicas, sem estar frente a uma turma. É o tempo garantido por lei para a reflexão e a

do "porquê" e do "como" as atividades educativas podem contribuir para a qualidade da transição das crianças de um segmento para outro.

Essa postura inverte a lógica de inclusão da “criança que está na fase de transição” para direcionar o foco para a "escola que precisa se preparar para receber a criança". Cria-se, dessa maneira, um contexto onde as crianças da EP se sentem em um ambiente mais seguro e conhecido, enquanto as crianças da EI e suas professoras se familiarizam com a sua presença e começam a entender a sua individualidade. Estamos, portanto, diante da inclusão acontecendo na prática, antes mesmo da transição formal ocorrer.

No trecho "o tempo e as demandas que vão além das funções pedagógicas atrapalham bastante essa articulação, mas acredito que se as ações entram como parte do planejamento anual da escola, podem se tornar concretas na prática." A CP da EP relata de forma bem assertiva sobre como as demandas adicionais podem ser prejudiciais no dia a dia das professoras. Podemos citar as questões burocráticas e as demandas administrativas, além de muitas vezes a CP da EP ter que atuar como uma mediadora entre problemas de cunho interpessoal das professoras ou dos familiares das crianças. A dedicação a essas demandas acontece a todo momento, mas não podem se tornar funções mais importantes que o trabalho pedagógico.

O último ponto negativo a ser considerado no relato da CP da EP é “o distanciamento entre os segmentos e a falta de comunicação entre as professoras da EP e EI” e a “dificuldade de acesso às documentações das crianças da Educação Precoce”. Esses pontos destacam uma questão chave das discussões sobre a transição da criança de um segmento escolar para o outro: atualmente, não existem ações institucionais previstas para situações pedagógicas que envolvem duas escolas diferentes. É como se existisse um “abismo” entre os dois segmentos, que não se limita à distância física, mas se materializa em uma distância atitudinal, pois cada um se preocupa apenas com as suas responsabilidades específicas.

Refletir sobre a transição da EP para a EI significa, portanto, envolver as professoras da EP com a dinâmica do atendimento educacional da EI, como também, requerer que as professoras da EI se envolvam com as atividades que são realizadas na EP. Essa mudança tanto coloca a criança no centro do processo

organização do trabalho docente, sendo um pilar para a qualidade do ensino. A regulamentação está detalhada na Portaria nº 189, de 22 de julho de 2022, que dispõe sobre a Jornada de Trabalho dos Profissionais da Carreira Magistério Público do DF.

educativo, como facilita a superação de problemas como a falta de acesso das professoras da EI à documentação completa das crianças da EP que vão estar em sua sala de aula no ano seguinte.

O que a primeira vista parece ser uma medida óbvia de articulação entre os segmentos, o acesso aos documentos da criança, indica a existência de falhas de comunicação que abrangem desde as instâncias burocráticas, pois secretaria da EP por vezes dificulta esse acesso aos documentos para pessoas que não são do corpo docente da escola, até a falta de comunicação entre as coordenadoras e as professoras, pois cada uma está envolvida com as questões específicas do seu próprio segmento. A transição da EP para a EI, portanto, deve ser considerada como um problema que indica uma lacuna de institucionalização no atendimento educacional de crianças com necessidades educativas especiais, que compromete a inclusão escolar.

4.1.3 Percepção da professora de Educação Física da Educação Precoce

A análise das percepções da professora de Educação Física enriquece a discussão, pois trata-se de uma profissional que é uma peça chave dentro dos atendimentos da EP e possui um conhecimento profundo e único sobre os desafios, detalhes e conquistas envolvidos no trabalho da tríade mente-corpo-movimento durante essa fase crucial do desenvolvimento infantil.

Na resposta ao primeiro questionamento do QIC, relacionado aos *três pontos positivos e os três pontos negativos* da realização do atendimento educacional em pequenos grupos (duplas ou trios) na Educação Precoce para a socialização do(a) aluno(a), a docente considera que a intervenção em grupos reduzidos apresenta vantagens significativas ao criar um ambiente que facilita a aquisição de competências sociais e habilidades fundamentais de comunicação. A oportunidade de participar em um contexto controlado, com menor sobrecarga sensorial, contribui para que a criança direcione seus recursos cognitivos para a interação social, praticando habilidades como esperar a vez e compartilhar materiais, que serão cruciais para o sucesso da sua inclusão na turma da EI.

Ao mesmo tempo, a professora de EF menciona a interação entre os pares como potencializador de processos de socialização fundamentais na infância como a imitação, habilidade esta que pode ser trabalhada como parte da ZDP de Vygotsky (2007). Ao imitar alguém mais experiente ou capaz, a criança não está

simplesmente copiando, mas sim realizando a tarefa com ajuda; dessa maneira, a criança é capaz de internalizar novas configurações cognitivas e, posteriormente, agir de forma mais autônoma e independente.

Para a professora de EF, a participação em um pequeno grupo propicia para a criança da EP uma experiência na construção de vínculos afetivos com outras crianças, o que ocorre de forma segura, criando uma base emocional estável a partir da qual a criança se sente encorajada a explorar e a aprender com o outro, o que, de acordo com Feuerstein *et al* (2014), tem impacto sobre a sua maneira compreender a realidade que a cerca (teoria da modificabilidade cognitiva estrutural). Para além de uma reprodução motora, a imitação pode ser significativa quando mediada intencionalmente pelas professoras.

Nos pontos negativos, a professora de EF critica que a interação facilitada em pequenos grupos, muitas vezes homogêneos, pode não fazer jus à dinâmica complexa e barulhenta de uma turma maior de Educação Infantil, criando, dessa maneira, uma "bolha" artificial que não se sustenta em ambientes não controlados. Esse pode ser um fator limitante a ser considerado, porém, é impossível de ser dimensionado ou antecipado, logo, o pequeno grupo, mesmo não correspondendo totalmente ao que ocorre em uma turma da EI, é uma experiência educativa importante, que prepara a criança para parte das novas situações que terá que vivenciar na EI.

Outro fator limitante, a dependência que a criança da EP pode ter em relação à mediação bem-intencionada da professora da EP, que não estará presente na turma da EI, também não tem como ser controlada, mas sugere uma diretriz pedagógica importante para o processo de transição: é necessário criar situações de aprendizagem nas quais a criança tenha que enfrentar os desafios de maneira autônoma, aprendendo a resolver conflitos e a iniciar interações espontaneamente, deixando a intervenção docente para ser realizada somente em casos pontuais e de maneira descontinuada.

O segundo ponto explorado no QIC é referente às *três reações socioemocionais positivas e as três reações socioemocionais* negativas experimentadas pelas crianças nas interações (deliberadas ou não) vividas nos espaços compartilhados com a Educação Infantil (refeitório, pátio e parquinho). A professora sugere que o compartilhamento de espaços escolares e as atividades educativas conjuntas colocam as crianças em contato com experiências de

aprendizagem significativas, que potencialmente reproduzem as situações a serem vivenciadas em momentos sociais, seja a interação em um parque infantil público ou na turma de educação infantil.

As competências sociais desenvolvidas nas atividades de grupo podem contribuir tanto para a qualidade de vida das crianças como para o sucesso da inclusão educacional. Por meio da observação de outras crianças mais experientes, a criança com deficiência pode se sentir motivada ou curiosa em experimentar desafios e novas situações de aprendizagem. A ajuda dos colegas de turma ou a mediação assistiva da professora são elementos chaves para a promoção da aprendizagem da criança, o que tanto favorece que ela "aprenda a aprender", como também, fornece à professora a oportunidade de "aprender como ensinar para ela", ou melhor, "aprender como criar experiências de aprendizagem mediadas para a criança aprenda por meio da atividade".

O relato da professora de EF sobre reações como *a insegurança pelo apego/rigidez* podem ser interpretadas como manifestações que necessitam de uma intencionalidade pedagógica específica. A rigidez comportamental e a resistência à mudança refletem dificuldades das crianças em se adaptar ao novo, especialmente se o contexto ambiental apresentar muitos estímulos sensoriais. Para Feuerstein *et al.* (2014), as Experiências de Aprendizagem Mediadas (EAM) que possibilitam uma exposição gradativa a essas situações, podem ensinar estratégias de autorregulação, tolerância à frustração e de compreensão geral do ambiente.

A *sobrecarga sensorial* e a *frustração* da criança por não ser capaz de participar de algumas brincadeiras funcionam como indicadores que podem ser interpretadas como uma inadequação da criança ao ambiente circundante. As crianças da EP, possuem individualidades relacionadas ao quadro clínico que geram necessidades educativas específicas que precisam ser consideradas no planejamento educacional. Esse é um dos argumentos a favor da preocupação com a transição da EP para a EI, pois as professoras da EP, pelo tempo em que atuaram com as crianças, podem orientar as professoras da EI sobre as características das crianças e as mediações docentes que foram efetivas, para que as particularidades da criança não se transformem em barreiras de aprendizagem.

O relato da professora de EF demonstra a dialética inerente ao processo de inclusão, marcado por contradições intrínsecas, ou seja, as atividades em grupo criam espaços compartilhados que, ao mesmo tempo, geram curiosidade e

autoconfiança, que mobilizam a criança para participar das atividades e aprender, como também, provocam sobrecarga sensorial e insegurança, que indis põe a criança e bloqueiam a aprendizagem. Uma mediação adequada pode contribuir para que as reações negativas não funcionem como impedimentos, mas sim como experiências que fazem parte do processo e podem ser superadas.

A terceira questão do QIC se refere aos *três pontos positivos e os três pontos negativos* identificados na fase de Transição para a Educação Infantil vivida pelas crianças da Educação Precoce, professora de EF destaca que o *contato com outras crianças com diferentes repertórios*, que as atividades em grupo proporcionam para a criança, configura um contexto ideal para a aquisição de aprendizagens o que pode ser otimizado pela mediação adequada. Além disso, tanto a escola como a própria turma, contribuem para o *sentir-se pertencente*, o que potencializa o princípio de que a aprendizagem é um processo socialmente situado e estruturado nas vivências partilhadas em grupo.

A transição da EP para a EI, que inicialmente pode ser considerada como algo simples, na verdade evidencia a necessidade crítica de flexibilização educacional, curricular, ambiental e organizacional. Por exemplo, na perspectiva da criança, a escola, que na EP tem foco na dimensão psicomotora e psíquica, a partir de uma abordagem lúdica, na Educação Infantil tem foco na dimensão cognitiva e na alfabetização, a partir de uma abordagem cada vez mais acadêmica. Essa mudança curricular pode ser prejudicial ao desenvolvimento biopsicossocial da criança, se não for realizado de forma eficaz, intencional e gradual. A flexibilização adequada pode ser feita mantendo sempre a abordagem lúdica durante a fase de pré-alfabetização (no caso 1 e 2 período da EI), adaptando as atividades ao novo contexto de tempo e espaço e respeitando os ritmos de aprendizagem.

Em relação ao ambiente escolar, a transição da EP para a EI também está marcada por diversas mudanças. Na EP a criança dispõe de um ambiente especializado, em uma sala equipada para o atendimento intensivo e especializado, onde o atendimento individual é prestado por uma professora com treinamento específico, enquanto na EI a criança está em uma sala de aula comum, em um espaço compartilhado, onde o atendimento é prestado em grupo por uma professora que nem sempre têm experiência ou formação específica para a educação inclusiva.

Essa situação também afeta a relação entre a família e a escola, considerando que, na EP a relação família-escola é muito frequente e estreita, pois

as mães permanecem na escola durante o atendimento e recebem orientação sobre como dar continuidade às atividades em casa, além de conversas detalhadas sobre o desenvolvimento da criança. Enquanto, na EI, a relação família-escola é mais pontual, por meio de reuniões pedagógicas, das atividades gerais da escola ou da conversa direta com a professora, normalmente na porta da sala, no início ou no final das aulas.

A professora de EF também comenta que, a mudança na jornada escolar, que na EP se restringe a dois dias por semana, enquanto que na EI as aulas ocorrem todos os dias da semana, pode gerar conflito com os horários dos outros atendimentos terapêuticos e clínicos essenciais para o desenvolvimento da criança, tais como a fonoaudiologia, fisioterapia, acompanhamento pediátrico,) correm o risco de ser negligenciados ou diminuídos.

4.1.4 Percepção da professora de Atividades da Educação Precoce

A Professora de Atividades (PA) da Educação Precoce (EP) é uma peça-chave nos atendimentos direcionados às crianças, pois detém um conhecimento profundo e singular sobre os desafios inerentes a essa faixa etária, oferecendo um olhar indispensável sobre as nuances do desenvolvimento infantil.

Na primeira questão do QIC, relacionada aos *três pontos positivos* e os *três pontos negativos* da realização do atendimento educacional em pequenos grupos (duplas ou trios). De acordo com o relato da PA da EP, ao *aprender na prática o valor da colaboração*, por meio da divisão de tarefas e da resolução conjunta de desafios, faz com que as atividades em grupo seja um cenário educativo privilegiado, onde as crianças, atuando com o apoio de pares mais capazes, em diferentes momentos, promovem o desenvolvimento mútuo. Vygotsky (2007), nos ensina que as funções psicológicas superiores se originam nas relações sociais, o que favorece o desenvolvimento da colaboração, dos laços afetivos, da empatia e da emoção.

As práticas colaborativas citadas pela PA da EP como ponto positivo das atividades em grupo podem ser pensadas em um viés onde a resolução de problemas e desafios terá a participação integral do professor como mediador focado em aprendizagens que possuam *significados* e *significantes* tanto para ele quanto para seus aprendizes. Essa *intencionalidade* pedagógica nos ajuda a entender a *reciprocidade* por parte do aluno como:

(...) investimento na relação e na proposta de mudança no plano cognitivo e afetivo, notório nas atitudes do aprendiz. Isso significa trabalhar com novas motivações, partindo de um novo significado de si próprio e da realidade social circundante (DA ROS, 2002, p.37).

Analisando os pontos negativos apontados pela PA da EP, a *limitação das interações sociais* e a *dependência excessiva em grupos fixos (mesmos colegas sempre)* são aspectos que apontam para as limitações dessa estratégia educativa, até mesmo porque, todas as estratégias possuem um caráter dialético, logo, ora podem ser benéficas, ora podem ser desfavoráveis. É importante estar consciente de que as competências sociais aprendidas nas atividades em grupo podem não ser suficientes para garantir a interação da criança da EP em sua futura turma da EI. Porém, a finalidade das atividades em grupo não deve ser vista somente pela questão utilitária imediata, mas como parte do processo de formação da criança.

Assim sendo, a análise demonstra que as atividades em pequenos grupos constituem um ambiente apropriado para a mediação de habilidades sociais e cognitivas fundamentais. No entanto, seu potencial educativo deve sempre que possível estar associado a estratégias de mediação flexibilizadoras para que o universo da criança se amplie, diversificando as experiências sociais da criança, para que essas interações também ocorram em outros espaços compartilhados da escola.

O convívio da criança da EP com um grupo mais amplo aumenta as chances de oportunidades de interação com múltiplos parceiros. Essas experiências e vivências mediadas pelo outro são:

(...) a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também e principalmente, formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles (FEUERSTEIN et al, 2014, p. 77).

A segunda questão do QIC é sobre as *três reações socioemocionais positivas* e as *três reações socioemocionais* negativas experimentadas pelas crianças nas interações (deliberadas ou não) vividas nos espaços compartilhados com a EI (refeitório, pátio e parquinho).

Os pontos positivos relatados pela PA da EP, o *fortalecimento da autoconfiança*, a *alegria* e o *entusiasmo* revelados por meio do convívio com o outro, são elementos importantes para construir um sentimento indispensável de

pertencimento ao grupo. A criança que se sente segura tem a tendência de se arriscar mais com novos desafios e descobertas, o que descreve situações onde a aprendizagem pode ocorrer com a ajuda de um colega mais experiente ou com a mediação da professora.

A menção da PA da EP ao *respeito e valorização das relações* evidencia o processo de internalização de normas sociais pela criança, onde determinados comportamentos sociais que precisam ser regulados, como por exemplo, o “ato de esperar”, tornam-se gradualmente autorregulados. A *autorregulação ou autocontrole*, uma das categorias de mediação propostas por Feuerstein *et al* (2014), é “fundamental para a constituição do sujeito autônomo”, tanto no plano interpessoal, quando começa a aparecer a possibilidade de mediar a conduta dos pares em situações coletivas, como plano intrapsíquico, quando a criança é mediadora de si mesma (DA ROS, 2002, p.38).

Os pontos negativos apontados pela PA da EP, tais como os sentimentos de *frustração, insegurança, tristeza, exclusão e impaciência* podem ser reinterpretados como oportunidades para que a professora construa experiências de aprendizagem mediadas onde a criança aprenda a lidar com esses sentimentos. A professora, ao intervir de forma sensível nessas situações, pode trabalhar atividades com o objetivo de desenvolver a autorregulação emocional e a empatia, como ferramentas para a construção de repertórios para a resolução de problemas. Nesse sentido, é possível considerar esses sentimentos como ponto de partida e matéria-prima para mediação docente na promoção de um desenvolvimento integral.

Na terceira questão do QIC, que se refere aos *três pontos positivos e os três pontos negativos* identificados na fase de Transição para a Educação Infantil vivida pelas crianças da EP.

De acordo com o relato da PA da EP, o fortalecimento do vínculo com o ambiente escolar por meio de uma transição *“gradual e afetiva”*, configura uma base sólida para que a criança se sinta “segura e confiante”. A *identidade com o grupo de convívio* destaca que “o pertencimento a esse grupo e a identificação de si como membro do grupo, atuam tal qual base de referência cultural e afetiva”. Nesse sentido, fortalecer os laços afetivos com o outro se torna uma condição essencial para uma “modificabilidade tanto individual quanto grupal” (DA ROS, 2002, p. 39).

A PA da EP destaca o avanço nas habilidades cognitivas e na curiosidade, o que faz parte do processo de internalização de instrumentos psicológicos

desenvolvidos na EP. A expectativa é que essas competências permitam à criança engajar-se com problemas mais complexos, tornando o processo de aprendizagem mais contínuo e dinâmico, o que contribui para uma transição menos abrupta da EP para a EI.

Analisando os pontos negativos por meio das perspectivas de Rezende (2024), é evidente a necessidade de uma flexibilização educacional nos processos de transição tanto no aspecto temporal quanto no aspecto organizacional. A ruptura com *figuras de apego* e o *impacto emocional* pelas novas exigências, novos professores, horários e espaços apontam para mediações que respeitem ao máximo o ritmo de aprendizagem da criança envolvida.

O desenvolvimento da *autonomia, capacidade de expressão e controle emocional*, citados pela PA da EP, fazem parte da proposta pedagógica do programa, logo, figura como um eixo transversal às diversas atividades realizadas. Porém, o nível de consolidação dessas competências chaves pode não ser o mesmo para todas as crianças, considerando que os resultados obtidos com cada uma são específicos e relativos às suas características individuais. Os pontos negativos, portanto, indicam áreas que requerem uma atenção especial por parte da professora, como é o caso da ansiedade em relação à aprendizagem, da dificuldade na construção das relações sociais e do impacto emocional relacionado à autorregulação e à intolerância à frustração.

4.1.5 Análise das convergências entre os participantes da EP

As três participantes da pesquisa que atuam na EP, a Coordenadora Pedagógica (CP), a Professora de Atividades (PA) e a Professora de Educação Física (EF), convergem ao destacar que os atendimentos em duplas ou trios: (a) favorecem a interação social controlada, reduzindo a sobrecarga sensorial e permitindo uma mediação mais focada; (b) potencializam a imitação, a comunicação e a construção de vínculos, corroborando claramente com a ZDP (Vygotsky, 2007) e a importância da intencionalidade nas EAM (Feuerstein *et al.*, 2014), além de (c) permitirem um acompanhamento mais diretivo criando um ambiente de confiança e segurança emocional.

Este consenso reforça a validade da metodologia de pequenos grupos como uma ferramenta pedagógica potente na Educação Precoce para auxiliar na transição da EP para a EI. Ao mesmo tempo, ao analisar os pontos negativos, demonstram ter

consciência dos riscos de uma idealização do modelo, onde os benefícios da socialização em contexto controlado são supervalorizados, sem uma crítica aprofundada sobre como essa socialização se transfere para ambientes mais complexos, como a turma da EI, e menos mediados, com uma professora regente para dar atenção para toda a turma.

No cruzamento entre os relatos da *Coordenadora Pedagógica vs. Professora de Educação Física*, ambas apontam a limitação temporal e a dificuldade da transferência das competências sociais aprendidas em turmas maiores.

A CP sugere que o problema não está na estrutura do grupo, mas na qualificação do contexto social e em questões específicas da mediação docente, enquanto que a Professora de EF afirma que a disposição em duplas ou trios é exatamente para enfatizar a questão da diversidade dos diagnósticos, que embora possa ser o mesmo entre as crianças, as individualidades e especificidades de cada uma serão o cenário adequado para que ocorra uma interação entre os pares significativa.

Exemplo prático na E.P: na escolha de uma turma no início do ano letivo, uma criança X da terminalidade com diagnóstico de TEA que tenha boas habilidades de interação social e linguagem não verbal, pode ser agrupada com uma criança Y também com TEA, que tenha entre suas características pouca interação social e boa linguagem verbal. Essa disposição ajudará a criança X a ser estimulada pela criança Y no quesito da linguagem, assim como a criança Y será estimulada pela criança X a desenvolver as habilidades de interação social. É um movimento de interação e reorganização mútuo, onde uma aprende com a outra mediadas pelos signos culturais; pelo contexto escolar e social; e pelo professor” (Vygotsky, 2007).

A Professora de Atividades, por sua vez, alerta para a dependência que pode ser criada entre criança e a professora, como também, na demanda temporal e de atenção exigidos da professora da EP, o que pode ser insustentável em turmas numerosas, como o que acontece na Educação Infantil.

Exemplo prático: Na prática da EP, as professoras regentes atendem turmas que incluem crianças em processo de terminalidade com um planejamento profundamente individualizado. No entanto, essa atenção especializada pode ser diferente do que a professora da EI, no ano seguinte, poderá oferecer, uma vez que na EI o trabalho é focado em mediações compartilhadas dentro de uma turma numerosa. Isso não quer dizer que a professora da EI não fará um bom trabalho

com as crianças egressas da EP durante o ano letivo, é apenas um relato sobre a realidade circundante que nos mostra no dia a dia algumas barreiras relacionadas a formação continuada, turmas numerosas, falta de monitor e educador social, ausência de uma transição entre os segmentos institucionalizada, entre outros.

Em relação às reações socioemocionais, a convergência dos relatos revela um consenso sobre as reações positivas de *alegria/entusiasmo* e *aumento da autoconfiança*, o que indica que as atividades em grupo contribuem para que as crianças se sintam com a autoestima elevada, confiantes e alegres, criando condições adequadas para que ocorra de fato uma modificação nas estruturas cognitivas que favorecem a aprendizagem.

Há também uma convergência no alerta em relação à *sobrecarga sensorial* e à *insegurança* das crianças na interação com outra criança como as reações negativas predominantes das atividades em grupo. Isso corrobora com a premissa de Rezende (2024) de que a flexibilização educacional ambiental é uma condição chave para a inclusão efetiva. Vygotsky (2007) nos ajuda a entender as reações negativas como a "distância" entre as capacidades atuais da criança e as demandas sociais com as quais precisa lidar, destacando a necessidade de mediação adequada dentro da ZDP.

Sobre a transição da EP para a EI há uma convergência sobre os pontos positivos relacionados com a *previsibilidade*, a *ampliação de repertório* e o *sentimento de pertencimento*. Quanto aos pontos negativos, a CP da EP aponta questões mais abrangentes e estruturais como a *resistência docente* e *falta de planejamento intencional* que estão relacionados com as condições de trabalho e a necessidade de institucionalização de uma proposta pedagógica para a transição entre a EP e a EI, que deve incluir a reorganização da dinâmica de atendimento e a formação continuada das professoras envolvidas.

O cruzamento dos dados das professoras de EF e PA se direcionam para os desafios relacionados a mediação docente para a aprendizagem da criança, portanto, para questões pedagógicas, com as quais precisam lidar no cotidiano escolar, tais como, a *sobrecarga sensorial* ou a *frustração*.

A CP, por sua vez, analisa a estrutura do sistema educacional, para destacar que existe uma cultura escolar própria de cada segmento, que atualmente não há tempo nem estratégias pedagógicas voltadas para articulação entre escolas de segmentos diferentes, que a burocracia não está organizada para favorecer o fluxo

de informações essenciais, como por exemplo, a documentação dos alunos. Isso revela uma diferenciação entre as dificuldades para a transição da EP para a EI: enquanto as professoras lidam com as questões pedagógicas, identificadas a partir das necessidades dos alunos, a CP identifica as dificuldades na estrutura administrativa e na organização escolar.

4.1.6 Principais Aprendizagens a partir dos QIC

O cruzamento dos relatos das participantes ligadas à EP (CP, EF e PA) revela a complexidade do processo de transição das crianças da EP para a EI, marcado por desafios e insuficiências. A análise dos dados destaca nuances e contradições que são importantes para uma compreensão profunda do objeto de estudo.

A análise revela que:

1. As estratégias educativas realizadas na EP a fim de favorecer a transição das crianças para a EI possuem um caráter dialético, com contradições internas que denotam que o aspecto central não está relacionado com a atividade em si mesma, mas com a qualidade da mediação docente, capaz de realizar uma flexibilização educacional que construa experiências de aprendizagem significativas para cada criança em particular;
2. As percepções de cada um dos participantes da pesquisa sobre as atividades atualmente realizadas na EP, como parte do processo de preparação das crianças na transição para o EI, estão marcadas pela maneira como lidam e participam da prática educativa, ou seja, as professoras, que vivenciam os desafios presentes na mediação docente com a criança, possuem uma perspectiva eminentemente pedagógica do processo de transição, enquanto a coordenadora pedagógica, que é responsável pela gestão e atuou muito tempo como professora, possui uma perspectiva que conjuga tanto as questões pedagógicas, como abrangem, principalmente, as questões administrativas, que apontam para mudanças que precisam ocorrer dentro da estrutura institucional para que a transição passe a fazer parte da proposta pedagógica;
3. Sendo assim, o sucesso da transição da EP para a EI depende de uma conjunção de fatores, que vão desde a qualificação das atividades realizadas em sala de aula, por meio da formação continuada e da institucionalização dessa proposta pedagógica, passa pela criação de uma

cultura de interação e colaboração entre os segmentos, por meio da reorganização dos fluxos de informação institucionais e troca de saberes docentes, até a incorporação das estratégias educativas como parte do *habitus* das professoras, por meio da conscientização, que conduz ao compromisso, mas também, da garantia de condições de trabalho que contribuam efetivamente para transformação dessa realidade escolar.

Portanto, a análise dos relatos das professoras, de EF e PA, e da CP da EP, por meio dos QIC, evidenciam que a qualidade da transição das crianças da EP para a EI não é apenas uma questão pedagógica, mas sim um desafio institucional, que demanda uma mobilização política, para que sejam efetivadas as mudanças organizacionais e culturais na rede pública de ensino.

Os dados da pesquisa possuem um caráter exploratório e inicial, que chamam a atenção para uma necessidade das crianças, e indicam medidas que podem contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento educacional prestado a elas. Como se trata de uma questão complexa, é crucial que sejam realizados novos estudos, como também, experimentadas novas estratégias pedagógicas e administrativas, a fim de ampliar a discussão e fornecer subsídios para a operacionalização dessa proposta pedagógica como parte do compromisso institucional com a educação inclusiva.

4.2 Observação dos atendimentos da turma selecionada da Educação Precoce

A observação, de acordo com Gil (2008, p. 100), é um instrumento importante para coleta de dados quando se deseja estudar "(...) fatos que são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação". A observação tem a sua pertinência ampliada quando o pesquisador tem um perfil de competências que lhe permite direcionar o olhar para obter informações relevantes para uma compreensão mais profunda das ações no dia a dia escolar.

Segundo Gil (2008), a observação da presente pesquisa pode ser caracterizada como *participante*, tendo em vista que compartilha do espaço e acompanha diretamente a realização das atividades, porém, sem se envolver na intervenção educativa; é *não estruturada*, pois a pesquisadora-professora não tem um roteiro pré-definido sobre o que observar, estando livre para direcionar o olhar

para os aspectos que julga serem os mais relevantes para a compreensão do impacto dessas atividades para a transição das crianças da EP para a EI.

Com o objetivo descrever de forma direta, sem intermediação, as atividades realizadas na EP como preparação das crianças para a transição à EI, delimitamos os ambientes onde as observações foram realizadas, já que a Educação Precoce possui seus próprios espaços, assim como utiliza outros espaços dentro da escola.

Os espaços são: a sala de Professores, onde as professoras fazem as atividades relacionadas com a Coordenação Pedagógica; a sala de Educação Física, duas Salas de Bebês, a sala de Atividades (Pedagogia), o Jardim Sensorial, o pátio compartilhado com a Educação Infantil, dois parquinhos pedagógicos também compartilhados, e uma mini quadra adjacente a eles, além de outras áreas disponíveis na escola.



Foto 1 e 2: Pátio compartilhado pela EP e EI (Acervo da autora)



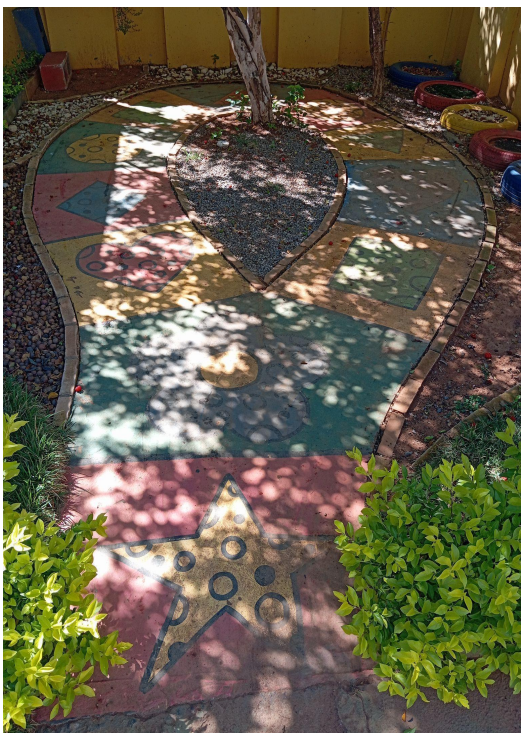
Foto 3 e 4: Sala de Pedagogia (Atividades)- (Acervo da autora)



Foto 5 e 6: Sala de Educação Física (Acervo da autora)



Fotos 7 e 8: Espaço externo ao lado da sala de EF e das salas de Bebês (Acervo da autora)



Fotos 7 e 8: Jardim Sensorial (Acervo da autora)



Fotos 11 e 12: Salas de Bebês (Acervo da autora)

4.2.1 Observações dos Atendimentos (1 e 2)

No dia 11 de novembro de 2025, terça-feira, no horário das 7:30h às 8:15h foi realizada uma observação do atendimento pedagógico de Educação Física e das 8:15h às 9:00h do componente Atividades. A aluna Maria esteve ausente, portanto, apenas a aluna Ana foi atendida.

- *Atendimento 1*

Na aula de Educação Física, as atividades privilegiaram o desenvolvimento de habilidades motoras globais, o brincar simbólico e as interações sociais. Outras turmas da EP estiveram presentes já que muitas vezes os espaços em comum favorecem essa disposição de aulas. Assim, foi possível uma interação entre 3 crianças e 3 professores.

A presença de múltiplos professores atuando de forma conjunta, oferecendo instruções compartilhadas e incentivando a partilha de objetos e movimentos combinados, configura um contexto rico de experiências para as crianças. Essa organização difere da estrutura tradicional de uma sala de aula, seja pelo atendimento individualizado, pelas atividades a serem realizadas, como também, pela própria estrutura e equipamentos disponíveis na sala. Dessa maneira, a EP oferece para as crianças um ambiente propício para que vivenciem desafios psicomotores e demandas relacionais que correspondem às necessidades e interesses das crianças. Nesse contexto, a socialização e a cooperação são os

meios pelos quais as funções cognitivas são exercitadas e entram em expansão. Foram realizadas as seguintes atividades:

- Brincadeiras simbólicas na casinha, com representação de papéis e imitação, reforçando a criatividade e o jogo de faz-de-conta. Essas vivências atuam como poderosas ferramentas de aprendizagem já que para Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio da interação social e da utilização de signos e instrumentos, sendo que o brincar é uma atividade crucial para o desenvolvimento da ZDP. Na casinha, as crianças representam papéis ao imitarem situações da vida cotidiana, exercitam a criatividade e a imitação, além de ampliarem suas capacidades cognitivas.
- Exercícios no pula-pula com bola, explorando diferentes formas de movimento (pular, sentar, deitar), que contribuíram para exercitar o equilíbrio, a coordenação motora ampla e a consciência corporal. Os movimentos explorados vão além do desenvolvimento das habilidades psicomotoras, eles desafiam a criança a sair da “zona de conforto” e ir além do que conseguiria sozinha, pois as atividades envolvem a interação com os outros, a imitação dos pares e a mediação, tanto dos colegas como da professora;
- Ao final, aconteceu uma vivência com bolhas de sabão com as crianças utilizando pés e mãos para estourar as bolhas, que mobilizam experiências corporais relacionadas com a coordenação óculo-manual e a motricidade fina. O desafio de estourar bolhas de sabão com pés e mãos é uma oportunidade onde o professor pode intencionalmente direcionar a atenção da criança tanto para aspectos psicomotores como para a interação com os demais colegas.

- *Atendimento 2*

O atendimento foi realizado na sala de Pedagogia com a presença de mais duas professoras, cada uma acompanhando seu respectivo aluno. A organização espacial com mesas reunidas facilitou a interação entre professoras e crianças, criando uma atmosfera colaborativa e empática, com trocas de materiais, experiências e até momentos de canto coletivo. Foram propostas tarefas que envolviam raciocínio lógico, atenção sustentada e controle inibitório.

Ana demonstrou interesse e engajamento, com destaque para:

- Blocos de montar e formas geométricas, que estimularam o reconhecimento de cores e formas;

- Atividade de passar cadarços em sequência, na qual Ana, embora ágil, apresentou certa ansiedade, o que interferiu no acompanhamento da ordem lógica proposta. Essa vivência está relacionada às AVAS e atua como um instrumento de mediação entre a criança e o mundo, trabalhando a atenção focada, a motricidade fina e o planejamento.
- Transferência de bolinhas com pinça para formas de gelo, exercitando a motricidade fina e a precisão;
- Uso de sapinhos saltitantes e quebra-cabeça de peças grandes, que exigiam coordenação oculomotora e resolução de problemas;
- Trabalho com massinha e tesoura, promovendo a motricidade fina e a criatividade;
- Brinquedo pedagógico que envolvia uma bolinha que descia a rampa quando utilizado um martelo, que integrou noções de causa e efeito.

A disposição das mesas juntas e a presença conjunta de três professoras favoreceu a interação entre os pares e a flexibilização educacional. Nesse espaço, as crianças não trabalham isoladas, mas são guiadas e desafiadas pelas professoras e pelas outras crianças mais experientes, vivenciando habilidades que progressivamente podem ser transpostas de uma ordem intersíquica (entre as crianças ou entre a professora e as crianças) para uma ordem intrapsíquica (quando a criança interioriza os signos a aprender a executar de maneira autônoma a atividade).

O momento em que Ana se sentiu ansiosa para terminar a proposta de sequenciamento de objetos, deu ensejo à mediação da professora, que direcionou a atenção para o que ela tinha feito corretamente, tentando acalmá-la e, paralelamente, aumentar sua autoconfiança, para em seguida, propor o sequenciamento dividido em em pequenas partes, com até três objetos, para, posteriormente, sugerir outros três, até que ela alcançasse o todo.

Como Ana estava muito ansiosa, a mediação não teve êxito imediato, mas serviu para que a professora, ao conhecer essa característica de Ana, tenha atenção de, na próxima atividade, dimensionar a brincadeira para que tenha o desfecho em um intervalo curto de tempo, que, posteriormente, pode ser progressivamente ampliado. Esse é um exemplo de como a flexibilização educacional é uma oportunidade de envolver a criança com experiências de aprendizagem que auxiliam a professora a "aprender como ensinar" para Ana, ou melhor, "como Ana aprende".

A massinha, a tesoura e a transferência de bolinhas com pinça não são meros exercícios de motricidade fina; são, na verdade, bases concretas para o desenvolvimento de funções cognitivas complexas, como a precisão e o planejamento necessários para resolver um quebra-cabeça.

O trabalho colaborativo, com trocas de materiais e os brinquedos cantados, constitui um sistema de mediações que reduz a carga de possíveis episódios ansiosos (com o que Ana apresentou) e instiga a criança na resolução de problemas.

4.2.2 Observações dos atendimentos (3 e 4)

No dia 14 de novembro de 2025, no horário das 7:30h às 8:15h, foi realizada uma observação do atendimento de Educação Física e das 8:15h às 9:00h do componente Atividades. A aluna Maria esteve ausente, portanto, apenas a aluna Ana foi atendida.

- *Atendimento 3*

No componente de Educação Física, foi realizado um circuito psicomotor com o intuito de trabalhar o desenvolvimento global por meio de atividades lúdicas e desafiadoras.

Durante a atividade, Ana participou ativamente sob a mediação de sua professora regente. A presença de uma outra professora com uma criança de outra turma enriqueceu o momento, permitindo uma valiosa interação entre os diferentes grupos.

No circuito principal, foram organizados equipamentos como steps, discos de equilíbrio e BoZu para trabalhar a coordenação motora ampla e o equilíbrio. Em cada estação, um brinquedo pedagógico de encaixe aguardava as crianças, associando a superação de obstáculos à resolução de problemas cognitivos. A transposição de obstáculos com cones complementou o circuito, exigindo das crianças controle postural, equilíbrio, planejamento prévio e coordenação motora global.

Um dos momentos mais ricos e significativos ocorreu durante a atividade com os cones, quando a professora demonstrou sensibilidade e experiência pedagógica ao intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de um aluno de dois anos. Seguindo os ideais de Vygotsky (2007) a professora solicitou a Ana, que já tinha

conhecimento da habilidade, que auxiliasse seu colega na transposição do obstáculo. Esta intervenção na ZPD não apenas potencializa o aprendizado do aluno menos experiente, como também fortalece em Ana competências socioemocionais como empatia e trabalho colaborativo.

Após o circuito, foi trabalhado o arremesso de bolas ao cesto com variações de base (solo e BoZu) e a criação de bolhas de sabão, permitindo trabalhar diferentes capacidades motoras e manter alto o interesse das crianças. O arremesso em diferentes bases de suporte desenvolveu a coordenação óculo-manual e o controle postural adaptativo, enquanto as bolhas de sabão estimularam a percepção visual e a coordenação dinâmica geral.

O final foi uma atividade sugerida pela própria criança: o brincar de esconde-esconde. Essa iniciativa de Ana mostrou que as experiências vivenciadas foram significativas, tanto que ela mesmo manifestou o interesse de prolongar o momento de interação com o colega, antes de ir ao encontro de sua mãe no espaço reservado aos pais e/ou responsáveis.

- *Atendimento 4*

O atendimento de Pedagogia foi iniciado com uma atividade na "cozinha pedagógica", equipada com air fryer, torradeira, tábua de corte e utensílios domésticos adaptados, proporcionando um ambiente rico em estímulos para o desenvolvimento das AVAs. Os utensílios domésticos foram as fontes de incentivo que a professora utilizou para mediar a relação entre Ana e o mundo, promovendo uma EAM intencional e significativa.

Durante esta atividade, Ana demonstrou notável receptividade e curiosidade, engajando-se ativamente na exploração de cores, sabores e texturas, enquanto desenvolvia a linguagem descritiva através da interação com outros colegas e com as professoras.

Após isso, foram feitas atividades diversificadas, incorporando brinquedos cantados como "O gatinho miau" e "No meio da floresta morava uma coruja", estratégia que fortalece o desenvolvimento da linguagem, a memória auditiva e a coordenação rítmica. Posteriormente, a brincadeira com a profissão de "dentista" permitiu o trabalho específico da coordenação óculo-manual e motricidade fina, habilidades fundamentais para a aquisição da escrita ou outras habilidades manuais.

A brincadeira de “escovar os dentes” sai de um plano abstrato para se materializar em algo concreto na vida real.

O encerramento foi conduzido de forma estruturada, iniciando com um brinquedo cantado de despedida que sinalizou a transição para o final do atendimento. A criança foi então orientada a guardar os materiais utilizados e calçar os sapatos, contando com o apoio da professora que atuou como mediadora neste processo, para que ela conseguisse realizar a tarefa com êxito.

Essa rotina de finalização não tem apenas a finalidade de promover a organização da sala, mas também, configura-se como um momento de aprendizagem significativa através da mediação intencional, onde a assistência da professora será gradativamente transferida à criança, permitindo futuramente o alcance da autonomia nestas tarefas de autocuidado, fortalecendo sua autoestima e independência tão importantes na educação inclusiva.

- *Atendimento 5*

Neste dia (18/11/2025) houve apenas as observações do componente de Educação Física, pois a professora de Atividades solicitou abono de permanência. O atendimento de Ana se desenvolveu em três momentos distintos: atividade na casinha pedagógica; atividade no balanço da árvore e atividades nos brinquedos dos parquinhos com outras crianças da escola. O horário das atividades foi de 7:30h às 8:15h e havia mais duas turmas da EP no local, compartilhando o mesmo espaço. No momento da dinâmica nos parques haviam duas turmas pertencentes à Classe Especial da EI no parquinho 2 (onde nós estávamos) e uma outra turma da EI no parquinho 1.

No primeiro momento, a atividade na casinha, desenvolvida com outras crianças de turmas diferentes, configurou um rico contexto de interação social e trabalho colaborativo. Ana demonstrou empatia e alegria ao se envolver nas atividades propostas pela professora evidenciando que o brincar pode ser uma potente ferramenta de apropriação de normas e papéis sociais.

O segundo momento foi uma atividade ministrada no balanço cujo interesse foi manifestado pela própria criança. Foram utilizados brinquedos cantados, variações na força do impulso, exploração do movimento pendular que permitiram que a professora explorasse vários conceitos importantes como: noções de causa e efeito, antecipação e controle motor, tudo isso em meio a sentimentos de alegria que

a criança demonstrou ao lidar com o medo da altura do balanço e com o novo. Ao adaptar a atividade aos interesses de Ana, a professora demonstrou como a flexibilização curricular (Rezende, 2024) pode ser utilizada para ampliar as possibilidades de aprendizagem sem que os objetivos sejam negligenciados.

O terceiro momento do atendimento no parquinho materializa diversos princípios, ao integrar diferentes grupos em um mesmo espaço educativo. A presença das duas Classes Especiais da EI, com alunos com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral, constituiu um momento que reflete como as relações sociais podem ser benéficas para o desenvolvimento das crianças. Esse contexto real vivenciado por Ana, mostrou que essas vivências em ambientes naturais de aprendizagem criam condições para a mediação da diversidade onde as diferenças são elementos ricos para o desenvolvimento.

- *Análise dos Dados das Observações dos Atendimentos*

As observações realizadas ao longo de cinco dias de atendimento pedagógico com a criança "Ana" evidenciaram que as mediações realizadas pelas professoras da Educação Precoce (EP) contribuem significativamente para a construção de competências fundamentais à sua transição para a Educação Infantil (EI), embora também tenham revelado desafios que demandam atenção contínua.

As professoras demonstraram prática pedagógica intencional e flexível, pautada nos princípios da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e da Flexibilização Educacional já que os interesses da criança foram priorizados em diversos momentos.

Vimos a *intencionalidade* manifestada no planejamento de atividades que consideravam as necessidades de Ana, como a fragmentação de tarefas complexas diante de sua ansiedade (atividade do cadarço). A atribuição de *significado* esteve presente em vivências como a "cozinha pedagógica" e a brincadeira de "dentista", que conectaram aprendizagens escolares ao cotidiano da criança. A *transcendência* foi observada quando as professoras ampliaram as possibilidades de aprendizagem a partir dos interesses manifestados por Ana, como na atividade do balanço e do "esconde esconde"

As interações entre os pares nos permitiram identificar um repertório diversificado de reações de Ana, revelando tanto avanços significativos quanto desafios que merecem atenção dentro das mediações. A presença de múltiplas

crianças no mesmo espaço já configurava um contexto rico de experiências, no qual Ana pôde observar e ser observada pelos pares. A organização espacial da sala de Pedagogia, com mesas reunidas, facilitou a criação de uma atmosfera colaborativa, com trocas de materiais e momentos dos brinquedos cantados. Ana demonstrou empatia e alegria ao se envolver nas brincadeiras propostas com crianças das outras turmas. A capacidade de compartilhar o espaço e os brinquedos sugere o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para o processo em geral.

As observações indicam que as mediações realizadas na EP têm o potencial de desenvolver competências relevantes para a inclusão na EI, como capacidade de interação com pares, engajamento em brincadeiras simbólicas e disposição para aprender. A criança, no entanto, ainda demanda mediações individualizadas em situações de possível ansiedade e nos momentos de transição, o que deve ser considerado pelas professoras que a receberão. A flexibilização curricular a partir dos interesses da criança mostrou-se uma estratégia potente para potencializar o envolvimento e a aprendizagem significativa, princípio que pode favorecer uma transição mais suave e prazerosa.

4.3 Os documentos da Educação Precoce: expressão dos processos pedagógicos como instrumentos reveladores das práticas e intenções educativas.

Os documentos internos que orientam e registram o trabalho pedagógico na Educação Precoce na SEEDF constituem muito mais que meros instrumentos burocráticos ou registros formais, configuram-se como expressão viva dos processos e percursos pedagógicos que fundamentam a ação educativa junto às crianças na primeira infância.

A seguir definiremos os documentos que foram utilizados na pesquisa a fim de conhecermos suas intencionalidades pedagógicas e traduzirmos seu arcabouço teórico-metodológico. Estes instrumentos, quando examinados em sua profundidade, revelam-se como potentes lentes de análise através das quais podemos compreender não apenas o que se *faz* mas, sobretudo os *porquês* e os *para quês* que orientam cada mediação, cada registro, cada decisão pedagógica tomada no âmbito desse segmento.

Foram utilizados os seguintes documentos: (1) *Entrevista com a Família* (Anexo G); (2) *Plano Interventivo Bimestral Individual- PIBI* (Anexo H) e (3) *Estudo de Caso* (Anexo I).

- *Roteiro para Avaliação Pedagógica/ Avaliação Pedagógica da Entrevista com a Família*

O *Roteiro para Avaliação Pedagógica* é um documento fundamental no processo de acolhimento e avaliação inicial das crianças, representando a primeira ferramenta sistemática de aproximação entre a equipe pedagógica (professores e pais e/ou responsáveis) e a realidade familiar do estudante.

Revela-se como um mapa abrangente que busca capturar o histórico de vida, a dinâmica familiar e a complexidade do desenvolvimento infantil em suas múltiplas fases. Através deste mapa, as informações vão sendo captadas e interpretadas pelo entrevistador, que pode ser um(a) professor(a) ou a coordenação pedagógica.

O resultado dessa dinâmica é a base de apoio para a confecção do texto final do documento *Avaliação Pedagógica/Entrevista com a Família*. Assim, temos um texto dissertativo com todas essas informações compiladas entre si, respeitando a individualidade do(a) entrevistado(a), preservando a descrição dos relatos mais delicados.

A estrutura do roteiro começa com a *identificação completa da criança e dos pais e/ou responsáveis*, além das questões burocráticas existem perguntas de caracterização do perfil sociocultural da família, como o grau de instrução, a profissão e a rede de apoio da família.

A *seção de encaminhamento e diagnóstico* registra as condições iniciais de saúde que motivaram a busca pelo atendimento, como também: a identificação do profissional responsável pelo encaminhamento, a data do procedimento e o diagnóstico ou motivo que fundamentou a indicação para a Educação Precoce. Nesse sentido, é uma informação crucial para contextualizar as possíveis necessidades educativas especiais dessa criança em específico.

Os *antecedentes pessoais* nos trazem o conhecimento do histórico da mãe em relação a outros filhos existentes, abortos, natimortos e saúde durante a gestação. A seção sobre *gestação* constitui um dos eixos mais detalhados do roteiro, investigando minuciosamente o período pré-natal e as condições do nascimento. O planejamento da gestação, intercorrências médicas, uso de

medicamentos e condições do parto são muito importantes, pois antecedem o período de nascimento e compreendê-las é primordial para análise do desenvolvimento posterior.

Seguindo o roteiro, passamos pelo *desenvolvimento psicomotor e desenvolvimento da linguagem*, respectivamente. O primeiro é mapeado por meio de marcos evolutivos precisos, desde o sorriso social até a aquisição da marcha independente, permitindo uma análise interessante do desenvolvimento real da criança naquele momento. Da mesma forma, o segundo é investigado desde o balbúcio inicial até a construção de frases, identificando possíveis trocas fonéticas ou dificuldades de comunicação.

Para finalizar os aspectos de desenvolvimento integral, temos a seção do *desenvolvimento socioafetivo* que estabelece informações sobre o histórico das interações sociais com adultos e crianças, assim como questões de autoagressão, sensibilidade auditiva e superproteção.

A última parte é sobre a dinâmica familiar que nos mostra informações importantes da família em relação às condições socioeconômicas, rendas gerais, benefícios do governo e vícios na família. A entrevista se encerra com uma pergunta sobre as expectativas dos pais e/ou responsáveis em relação à Educação Precoce.

- *Plano Interventivo Bimestral Individual– PIBI*

O Plano Interventivo Bimestral Individual (PIBI) configura-se como instrumento fundamental de planejamento e registro do trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as) da Educação Precoce na SEEDF. Este documento, analisado à luz dos referenciais teóricos que embasam a presente pesquisa, demonstra uma estrutura sistemática e abrangente para o acompanhamento do desenvolvimento global das crianças atendidas pelo programa.

Podemos dividir a estrutura do PIBI em nove segmentos principais que refletem as diversas dimensões do desenvolvimento infantil, são eles: motor, cognitivo, linguagem, socioemocional, AVAs (Atividades de Vida Autônoma), objetivos de aprendizagem, atividades pedagógicas propostas, resultados, observações e material de apoio.

A avaliação diagnóstica pode ser considerada como a parte principal do documento; é através dela que os principais pontos e percepções poderão ser vistos no sentido de oferecer contribuições para um bom planejamento educacional.

Chamada de *sondagem do desenvolvimento* pelo documento, essa avaliação não é feita no sentido do processo convencional da psicometria²⁰, onde “uma pessoa é examinada em determinado momento no presente, e o comportamento presente é utilizado para prever comportamentos e habilidades futuras”, pois essa visão psicométrica não leva em consideração a capacidade de o ser humano em se modificar.

Na EP, a sondagem é realizada de maneira próxima ao conceito de “avaliação dinâmica”, ou seja, como um processo contínuo de intensa percepção e conhecimento do aprendiz, que leva em consideração informações sobre o seu passado, o presente e as expectativas em relação ao seu futuro. É uma postura que vai ao contrário de testes milimetricamente organizados e “(...) desafia a grande indústria de exames cujo maior objetivo é classificar os seres humanos e colocá-los em gavetas das quais nunca sairão.” (FEURSTEIN *et al*, 2014, p. 149).

Os objetivos de aprendizagem juntamente com as atividades pedagógicas propostas revelam de que forma e quais estratégias podem ser usadas para que esses objetivos sejam alcançados, lembrando que o viés lúdico do atendimento educacional é de suma relevância.

O registro de resultados obtidos por bimestre e por área de atendimento (Atividades e Educação Física) evidencia a característica primordial de avaliação contínua e processual. Esta característica reflete o princípio da flexibilização curricular defendido por Rezende (2024):

A expressão “flexibilização” faz referência a necessidade de adaptações de estratégias educacionais de acordo com as características singulares de cada educando(a), e o perfil de competência dos saberes do(a) professor, o que abrange ajustes desde o currículo até os métodos de ensino a serem utilizados. (p. 25)

Para finalizar, temos o PIBI, como uma ferramenta necessária, completa e dinâmica que orienta, registra e avalia o processo de desenvolvimento das crianças na Educação Precoce, respeitando os preceitos da educação inclusiva e, também, as evidências do desenvolvimento infantil.

²⁰ A avaliação psicométrica é o tipo de avaliação baseada em testes padronizados, normalmente com o objetivo de medir o desempenho intelectual por meio de resultados quantitativos — como o QI (Coeficiente de Inteligência). Esses testes partem do princípio de que a inteligência é fixa, mensurável e comparável entre indivíduos.

- *Estudo de Caso*

Para as explanações referentes a este tema, utilizaremos como referência principal o documento interno da SEEDF chamado “*Caderno de Orientações de Estudo de Caso*” onde os objetivos principais são:

(...) apoiar a transição entre as etapas escolares, fundamentando decisões pedagógicas e orientando a equipe a tomar decisões mais seguras e pertinentes para a entrada em uma nova fase educacional, assim como compreender, de forma ampla e aprofundada, as singularidades do aluno — considerando aspectos pedagógicos, sociais, familiares, afetivos, cognitivos e físicos — com vistas à construção de estratégias mais eficazes para sua inclusão, participação e aprendizagem no contexto escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 16)

O público-alvo abrange estudantes que apresentem necessidades específicas de aprendizagem com ou sem laudo médico, deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), comportamentos indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e/ou Transtorno Funcional Específico (TFE), concluintes do programa de Educação Precoce, estudantes com TFE em anos de transição (3º, 5º, 7º e 9º anos) e aqueles com dificuldade acentuada de escolarização, com ou sem laudo. (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 5)

A responsabilidade pela condução do estudo de caso é da equipe gestora da escola, com participação do(a) coordenador(a) pedagógico; professor(a) regente e/ou conselheiro(a); professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Sala de Recursos (SR); orientador(a) educacional, pedagogo(a) e psicólogo(a) escolar da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA); Itinerante da Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), se estudante com TFE; Itinerante de Deficiência Auditiva, Itinerante de Deficiência Visual, Itinerante de Altas Habilidades/Superdotação, Itinerante de Surdocegueira e o(a) responsável pelo estudante (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 9).

Conforme Distrito Federal (2025, p. 15) “a responsabilidade de garantir o atendimento adequado a todos os estudantes é do sistema educacional como um todo” e que, quando necessário, deve haver articulação com equipes multiprofissionais de saúde e assistência social.

No caso da Educação Precoce o instrumento é destinado às crianças em fase de Terminalidade, ou seja, as que estão em transição para a Educação Infantil. Independentemente do(da) professor(a) responsável pela criança estudada, há uma

participação conjunta no processo avaliativo que resulta em decisões mais embasadas sobre o futuro escolar do estudante, numa trajetória de co-responsabilidade docente.

Conforme Distrito Federal (2025), as crianças egressas da Educação Precoce devem ter como destino prioritário a inclusão em Classe Comum ou em Classes de Integração Inversa. O encaminhamento para Classes Especiais ou CEEs deverá ser feito como última opção, quando não há alternativas plausíveis no momento da decisão, assim como deverá ser fundamentado com uma profunda análise do percurso escolar da criança.

Nesta perspectiva, o documento oferece subsídios concretos para o planejamento de práticas pedagógicas intencionais entre os segmentos, garantindo a continuidade do processo ao proporcionar de fato um cenário completo, com foco nas potencialidades dos estudantes e em quais apoios são viáveis nessa fase de transição.

O formulário não é apenas um instrumento de registro, mas uma ferramenta de subsídio ao planejamento escolar e de articulação intersetorial, orientando ações concretas para que o estudante tenha assegurado seu direito à educação de qualidade, com equidade e inclusão. (DISTRITO FEDERAL, 2025,p. 17)

Conforme orienta o referido documento, o processo de análise precisa abranger múltiplas facetas do estudante, incluindo suas informações pessoais, a observação direta de seu comportamento no espaço escolar, seu nível de participação e interação, além do contexto familiar. Esse olhar multidimensional busca alcançar uma visão global do educando. Além disso, o estudo deve ser incorporado ao cotidiano da escola, sendo reavaliado periodicamente, idealmente a cada dois meses.

A documentação a ser anexada no processo do estudante varia de acordo com seu perfil e conforme a etapa que estiver matriculado. Para as crianças concluintes da Educação Precoce é necessário anexar os seguintes documentos para análise do processo:

Formulário do Estudo de Caso 2025 (encontra-se no SEI) preenchido com a descrição do caso; Relatório Semestral de Acompanhamento Individual do Estudante; Laudo/Relatório médico, contendo o diagnóstico/CID. No caso dos estudantes do PEP e da Educação Infantil, será aceito laudo médico/ relatório

médico com hipótese diagnóstica - HD de TEA; Plano Interventivo Individual Bimestral - PIBI do ano de 2025 (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 25).

Lembrando que essa lista é para a análise de instâncias superiores e não quer dizer que estará disponível na pasta do aluno egresso da EP quando adentrar na Educação Infantil. Conforme Distrito Federal (2025), o documento também traz considerações importantes: prazo máximo de dois anos para permanência em classe especial e a obrigatoriedade do Estudo de Caso sob pena de descumprimento da Lei Brasileira de Inclusão.

Para a análise e deliberação sobre os casos temos as seguintes comissões, cada uma com suas funções específicas:

- Comissão Permanente de Estudo de Caso (CPEC), subdividida em:
- Comissão Central Permanente (CCPEC)
- Comissões Regionais Permanentes (CRPEC).

A CRPEC analisa casos específicos, como mudanças da Classe Comum Inclusiva para Classe Especial ou Centro de Ensino Especial. A CCPEC atua quando há divergência entre a indicação da escola e o parecer da CRPEC, sendo responsável pela decisão final. O fluxo de encaminhamento ocorre exclusivamente via Processo SEI, da instituição educacional para a CRPEC e, quando necessário, para a CCPEC, com observância da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 18-23).

4.3.1 Análise Documental dos processos de registro e intervenção na Educação Precoce: Coordenação, Professora de Educação Física e Professora de Atividades da EP

Após o estudo dos documentos internos utilizados nos procedimentos burocráticos, pedagógicos e metodológicos da Educação Precoce faremos as devidas considerações sobre a análise documental conduzida mediante a aplicação dos instrumentos e procedimentos metodológicos descritos a seguir.

Durante o encontro presencial, solicitou-se à professora de Educação Física e à professora de Atividades da Educação Precoce que realizassem uma leitura dos documentos selecionados, destacando, com marcador amarelo, as informações que consideraram mais relevantes para favorecer a inclusão da criança oriunda da EP na Educação Infantil. Em seguida, indicaram, na opinião delas, quais eram as três informações mais significativas em cada documento, independentemente da ordem

de prioridade. A mesma dinâmica foi aplicada junto à Coordenadora Pedagógica da Educação Precoce, possibilitando a triangulação de perspectivas.

Realizamos um primeiro encontro presencial entre a professora-pesquisadora e professoras regentes da EP (Atividades e Educação Física), onde pudemos realizar a dinâmica de forma conjunta. O segundo encontro presencial foi com a coordenadora pedagógica da EP, com o objetivo de identificar as três informações consideradas mais relevantes em cada documento analisado, no intuito de identificarmos um denominador comum do segmento.

Esse procedimento foi replicado com as duas professoras da Educação Infantil que, em 2025, receberam em suas turmas, alunos advindos da EP; nesse caso a aplicação foi realizada de forma totalmente individual, sem um momento de encontro entre as professoras (cada uma respondeu de acordo com a sua opinião, sem ter acesso às opiniões da outra). Ao final deste ciclo fizemos uma triangulação dos dados dessas análises para estabelecer as três informações consensuais em cada documento.

4.3.1.1 Planejamento Interventivo Bimestral Individual (ANEXO I)

Para sistematizar as diferentes perspectivas de análise, as informações abaixo sintetizam os três principais campos do documento destacados pela CP e pelas professoras de EF e PA, facilitando a visualização dos pontos de convergência e da ênfase específica de cada olhar.

Quadro 3: Indicação dos 3 campos principais do PIBI, na perspectiva das professoras da EP

Coordenadora Pedagógica	Prof. Educação Física	Prof. Atividades
Sondagem do desenvolvimento	Outros	Sondagem do desenvolvimento
Objetivos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem	Objetivos de aprendizagem
Resultados Obtidos	Resultados Obtidos	Resultados Obtidos

A *sondagem do desenvolvimento*, destacada pela CP e pela PA, alinha-se aos conceitos Feuerstein *et al* (2014) sobre a flexibilização educacional, propondo que a prática educativa esteja pautada em uma avaliação contínua, que deve acontecer de forma gradual, respeitando o potencial de aprendizagem da criança, por meio de

uma mediação intencional e assistiva. Essa parte do documento, nos permite conhecer a criança pelo olhar da professora da EP, como também, para obter dicas sobre o potencial e a maneira de aprender da criança.

No que se refere aos *objetivos de aprendizagem*, a convergência entre as três profissionais indica um planejamento pedagógico colaborativo e centrado nas especificidades da criança. Os objetivos traçados estabelecem uma ponte entre suas habilidades no momento da avaliação e as potencialidades que se pretende desenvolver. A professora da EI deve ler com atenção essa parte do documento, a fim de colher subsídios para o planejamento de objetivos de aprendizagem que sejam adequados para a turma e para o aluno oriundo da EP.

Na prática educativa, por meio da flexibilização educacional, os objetivos podem se concretizar através de adaptação das atividades, como por exemplo, oferecer opções sensoriais aceitáveis nas brincadeiras, ou pela priorização de objetivos específicos, que estejam de acordo com o nível de desenvolvimento da criança oriunda da EP. Caso necessário, a professora da EI pode optar pela organização de agrupamentos da criança com deficiência com outras crianças que tenham um perfil adequado para as trocas interpessoais (tutoria da aprendizagem por pares), quando ambos se beneficiam.

Por fim, a análise dos *resultados obtidos* comunica qual foi a eficácia da mediação e das flexibilizações implementadas, mostrando o progresso da criança em diversos aspectos. Um dos relatos importantes presentes no documento da criança selecionada, que ajuda a exemplificar a importância dessa parte do documento, é da presença de “uma timidez inicial”, que ao longo do processo evoluiu para uma posterior interação verbal com os pares, como também, a “relutância inicial em participar de atividades motoras”, que evoluiu para a participação ativa em brincadeiras que eram do seu interesse.

Os resultados obtidos reforçam a confiança das docentes no potencial da aprendizagem da criança, como também, permite o planejamento de atividades, como ponto de partida para a formação de um vínculo afetivo com ela e com os demais colegas da turma.

Nesse sentido, é interessante ressaltarmos a importância do PIBI dentro da Educação Precoce e refletirmos sobre a necessidade das professoras da Educação Infantil terem acesso a esse documento. Além de ser um documento extremamente completo traz em seu texto todo o escopo necessário para que aconteça um bom

planejamento; assim podem ser feitas as revisões e adaptações necessárias para favorecer o desenvolvimento da criança, garantindo um processo dinâmico, contínuo e inclusivo.

4.3.1.2 Formulário de Estudo de Caso Estudantes com Deficiência/TEA (ANEXO J)

Anteriormente evidenciamos a importância do *Estudo de Caso* e suas principais características. O documento é dividido em 7 itens, sendo que daremos ênfase às categorias que estão em negrito.

O item 2 se refere ao “*percurso escolar do estudante considerando a sua trajetória escolar (...)*”

Essa categoria traz informações importantes como encaminhamento, diagnóstico, ingresso na rede pública, histórico escolar dos estudantes, serviços ofertados na modalidade da Educação Especial e acompanhamentos médicos e terapêuticos, caso a criança os faça fora da escola.

O item 3 se refere aos “*resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas (...)*”, conforme os normativos (...)” (grifo nosso)

Essa categoria trará todos os resultados obtidos durante o ano letivo, de forma detalhada, conforme os normativos da SEEDF: Currículo em Movimento da Educação Básica e Currículo em Movimento da Educação Especial nas áreas de: comunicação, habilidades pessoais, psicomotoras e socioemocionais.

O item 5 refere-se à “*Solicitação de encaminhamento para o ano letivo de 2026*”

Dentre os diversos pontos do documento, cada participante indicou as três partes que julgou serem mais relevantes para favorecer a inclusão das crianças egressas da EP na EI, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4: Indicação dos 3 campos principais do Formulário de Estudo de Caso, na perspectiva das professoras da EP

	Primeira Parte
Coordenadora Pedagógica	<i>Item 2 - Trajetória e Percurso escolar</i> 1. Encaminhamento e diagnóstico
Profª. Educação Física	<i>Item 2 - Trajetória e Percurso escolar</i> 1. Encaminhamento e diagnóstico
Profª. Atividades	<i>Item 2 - Trajetória e Percurso escolar</i> 1. Encaminhamento e diagnóstico
	Segunda Parte
Coordenadora Pedagógica	<i>Item 3 - “resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS</i>

	<i>realizadas (...)”, conforme os normativos (...)”</i> 1. Relatos de adaptação à escola e com as professoras; 2. Capacidade de comunicação e linguagem verbal (em volume baixo) e não verbal com as professoras; 3. Demonstra timidez, ansiedade e insegurança, porém com uma melhora no segundo semestre
Profª. Educação Física	<i>Item 3 - “resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas (...)”, conforme os normativos (...)”</i> 1. No início do ano, embora sempre aceitasse participar de qualquer atividade proposta, sempre permanecia próxima à pedagoga, dirigindo a sua fala somente a ela, demonstrando timidez e permanecendo na maioria do tempo cabisbaixa.
Profª. Atividades	Item 3 - Adaptação e vínculos socioafetivos; linguagem, comunicação, iniciativa, segurança e autonomia da criança (considerou todo o conteúdo como importante)
	Terceira parte
Coordenadora Pedagógica	<i>Item 3 - “resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas (...)”, conforme os normativos (...)”</i> 1. Independência no ato de se alimentar; 2. Tem compreensão do ambiente, mas necessita de apoio constante para interagir com as crianças e adultos; 3. Não apresenta desregulação emocional na escola e não tem comportamento de fuga
Profª. Educação Física	<i>Item 3 - “resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas (...)”, conforme os normativos (...)”</i> 1. Na sala de referência da Educação Física, permanece no mesmo ambiente com outros colegas que não sejam a dupla, porém ainda não interage com eles por sua iniciativa (apenas com a dupla), necessitando de intervenção da professora. 2. Demonstra-se muito tímida, necessitando de constante incentivo para participar ativamente das atividades e interagir com as demais crianças e adultos.
Profª. Atividades	<i>Item 5 - Solicitação de Encaminhamento</i> 1. Indicação, para o ano letivo de 2026, de encaminhamento para Classe de Integração Inversa (CII), complementada por Salas de Recursos Generalista e Específica para Deficiência Auditiva, além da solicitação de apoio escolar com monitor ou educador social.

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

A análise das partes destacadas indica que o *Formulário de Estudo de Caso* deve ser lido pela professora da EI como uma fonte de informações relevantes sobre as características da personalidade da criança e sobre as particularidades do seu quadro clínico, o que permite entender as suas dificuldades e limitações. A CP, no entanto, acrescentou que o documento pode, adicionalmente, fornecer dados sobre

a capacidade da criança de se adaptar à escola e de se comunicar com a professora, incluindo, portanto, não apenas informações sobre a criança em si, mas dados sobre como ela aprende. Essas informações contribuem para que a professora da EI tenha acesso aos saberes docentes aprendidos pelas professoras da EP durante o atendimento à criança.

Outro ponto de destaque, diz respeito à sinalização, novamente da CP, para os aspectos positivos e as competências aprendidas pela criança, como a independência na alimentação, a compreensão do ambiente e a regulação emocional diante dos desafios que a escola representa. Ver a criança como capaz de aprender e usar as suas competências como ponto de partida para a intervenção educativa são pontos cruciais para uma mediação de qualidade. Por fim, a ausência de um comportamento de fuga pode ser considerada como uma evidência de que a criança tem interesse pela escola, pelos colegas e pelas professoras, mas ainda não sabe como pode estabelecer essa interação.

A professora EF sugere que a leitura da professora da EI deve rastrear informações que auxiliem na identificação das necessidades e interesses da criança, pois são elementos chaves para a delimitação da mediação a ser realizada, o que pode ser exemplificado pelo interesse da criança na interação social, porém sem a iniciativa de interagir com os desconhecidos, requerendo a assistência da professora.

Quanto a continuidade do atendimento por meio da educação inclusiva, a professora PA ressalta a importância de atender às solicitações que constam no encaminhamento, pois descrevem uma síntese da mediação que a criança precisa para ter acesso a um atendimento educacional isonômico. A timidez e a necessidade de uma mediação contínua para interações sociais, fornecem a base empírica que sustenta a solicitação, para o ano seguinte (2026), do apoio escolar a ser prestado por um monitor ou educador social, que deve ser cumprida pela EI.

Da mesma maneira, a indicação de uma Classe de Integração Inversa, a ser complementada pelo atendimento em uma Salas de Recursos, é fruto de um ciclo de trabalho pedagógico colaborativo, a fim de gerar um documento é confeccionado com diversos olhares, de modo a considerar as melhores opções e serviços educacionais disponíveis na escola regular inclusiva.

A despeito de todas essas medidas, a efetividade da inclusão dependerá, portanto, da continuidade desse trabalho em 2026, com monitoramento contínuo e

ajustes baseados na colaboração entre coordenação, professores especializados e professores da sala de aula, assegurando que os múltiplos suportes solicitados atuem de forma integrada e coerente com o desenvolvimento da criança.

4.3.1.3 Avaliação Pedagógica/Entrevista com a família (ANEXO H)

A entrevista com a família é um documento necessário para que não se perca de vista a importância da parceria família-escola no cotidiano da Educação Precoce. Esse documento deve ser revisado anualmente, para que atualizações sejam feitas no sentido de auxiliar as professoras a conhecerem a dinâmica familiar das crianças. Como as professoras da Educação Infantil não têm acesso direto a esse documento, essa deve ser uma das diretrizes do processo de transição da EP para a EI: o compartilhamento tanto de saberes docentes como dos documentos que contribuem para a qualidade do atendimento educacional.

Quadro 5: Indicação dos 3 campos principais da Entrevista com a família, na perspectiva das professoras da EP

Coordenadora Pedagógica	Prof. Educação Física	Prof. Atividades
Diagnóstico e encaminhamento	Diagnóstico e encaminhamento	Diagnóstico e encaminhamento
Desenvolvimento socioafetivo	Condições de nascimento	Condições de nascimento
Dinâmica familiar	Dinâmica familiar	Informações sobre a gestação

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A importância do *Diagnóstico e Encaminhamento* é algo que se alinha com a sondagem e o conhecimento da criança, pontos considerados como chaves em outros documentos. Porém, é preciso ver o diagnóstico como uma informação inicial, que deve ser utilizada para potencializar uma mediação docente flexível, nunca para restringi-la. Por isso, a flexibilização educacional é tão importante no sentido de proporcionar experiências de aprendizagem adequadas, independentemente das limitações de cada criança.

As professoras de EF e de PA destacam que as condições de nascimento e a gestação contribuem para uma compreensão do nível de gravidade e da extensão dos comprometimentos da criança, o que deve ser do conhecimento da professora da EI. A dinâmica familiar, por sua vez, exerce uma influência contínua que é determinante para a qualidade das experiências vivenciadas pela criança fora da

escola, onde passa a maior parte do tempo. Mesmo quando ocorrer a transição para a EI, a jornada escolar de 4 horas diárias permanece sendo menor do que o tempo que a criança passa dentro de casa ou nas demais atividades.

Ao destacar o desenvolvimento socioafetivo, a CP da EP volta novamente a atenção para o presente e para a criança que está diante de nós, o que é crucial para uma abordagem processual, pois nenhum documento substitui o que se pode aprender sobre a criança a partir do contato direto com ela nas atividades educativas. As informações da entrevista com a família, portanto, fornecem um pano de fundo para a compreensão do contexto sociocultural no qual a crianças está inserida. Os ambientes que permeiam a vida de uma criança, seja nos espaços familiares, de convivência social ou os espaços escolares, são os cenários onde as EAM ocorrem ou deixam de ocorrer (FEUERSTEIN *et al.*, 2014).

Na interação com a família, a escola deve assumir, de forma ética e planejada, um papel mediador complementar, suprimindo lacunas e construindo pontes para que a criança seja acolhida em todos os sentidos.

4.3.1.4 Análise Documental: Professoras regentes da EI

Após a análise dos instrumentos aplicados com as profissionais da EP, vamos iniciar a análise dos relatos da professoras da EI, que foram convidadas para participar da pesquisa, contribuindo para a compreensão da perspectiva de quem recebe a criança oriunda da EP em sua sala de aula, logo, de quem é responsável por tornar a educação inclusiva uma realidade.

4.3.1.5 Planejamento Interventivo Bimestral Individual (ANEXO H)

A seguir, sintetizamos os três principais campos do documento destacados pelas duas professoras da EI que participaram da pesquisa, que foram identificadas como: Professora Regente 1 (PR1) e Professora Regente 2 (PR2).

Quadro 6: Indicação dos 3 campos principais do PIBI, na perspectiva das professoras da EI

Professora Regente 1	Professora Regente 2
Sondagem do Desenvolvimento	Sondagem do Desenvolvimento
Objetivos de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem
Resultados Obtidos	Resultados Obtidos

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A análise comparativa das leituras realizadas pelas duas professoras regentes da Educação Infantil sobre os documentos da Educação Precoce revela visões totalmente equivalentes, que enriquecem a compreensão dos aspectos que consideram chaves para o sucesso do processo de inclusão na EI. Ambas convergem no reconhecimento da importância central do *PIBI* como ferramenta de planejamento ativo, destacando a tríade *sondagem, objetivos e resultados*.

A comparação com os pontos destacados pelas profissionais da EP confirma o alinhamento, o que facilita a utilização do *PIBI* como uma parte relevante do processo de transição da EP para a EI, pois tanto a elaboração do documento pode enfatizar enriquecer de informações essas partes do documento, como a leitura pode ser direcionada para minimizar o trabalho e aumentar a eficiência do planejamento educacional da EI.

Essa convergência, como assinalado anteriormente, indica uma compreensão pedagógica alinhada à avaliação dinâmica de Feuerstein *et al* (2014), na qual o diagnóstico do potencial de aprendizagem (sondagem) é inseparável da mediação pedagógica intencional (objetivos) e da verificação da modificabilidade cognitiva estrutural (resultados). Essa ênfase sinaliza um olhar direcionado para as dimensões cruciais da comunicação e da regulação, que são frequentemente o cerne da flexibilização curricular para crianças com TEA.

4.3.1.6 Formulário de Estudo de Caso Estudantes com Deficiência/TEA (ANEXO I)

Como o documento em questão é mais extenso e repleto de detalhes, permitimos que as professoras da EI marcassem mais do que três pontos principais, a pedido das mesmas.

Quadro 7: Quatro principais campos do documento destacados pelas duas professoras da EI que participaram da pesquisa.

Primeira parte	
Professora Regente 1	<i>Item 2 - Trajetória e percurso escolar</i> 1. Encaminhamento e diagnóstico
Professora Regente 2	<i>Item 2 - Trajetória e percurso escolar</i> 1. Encaminhamento e diagnóstico
Segunda Parte	
Professora Regente 1	<i>Item 3 - "resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas (...)", conforme os normativos (...)"</i> 1. Adaptou-se à escola; 2. Tímida, insegura e ansiosa, o que pode estar refletindo em alguns hábitos, tais como: arranhar o queixo e arrancar peles em volta do polegar, mas esses comportamentos não foram observados no segundo semestre;

	3. Comportamento mais participativo; 4. Compartilha brinquedos.
Professora Regente 2	<i>Item 3 -“resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas (...)”, conforme os normativos (...)”</i> 1. Adaptou-se à escola e às professoras com tranquilidade, não necessitou da companhia da mãe na sala; 2. Demonstra ser uma criança tranquila e dedicada, todavia, tímida, insegura e ansiosa; 3. Quanto às formas de comunicação, apresenta linguagem receptiva por meio de um sorriso tímido ao ver as professoras, demonstrando compreender as solicitações verbais simples; 4. Comunica-se com facilidade com a pedagoga e com a professora de educação física, usando várias palavras e frases simples, todavia, com a voz em baixo volume.
Terceira parte	
Professora Regente 1	<i>Item 3 -“resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas (...)”, conforme os normativos (...)”</i> 1. Independência no ato de se alimentar; 2. Tem compreensão do ambiente, mas necessita de apoio constante para interagir com as crianças e adultos; 3. Não apresenta desregulação emocional na escola e não tem comportamento de fuga.
Professora Regente 2	<i>Item 3 -“resultados pedagógicos observados a partir dos objetivos propostos, bem como as ESTRATÉGIAS realizadas (...)”, conforme os normativos (...)”</i> 1. Aprecia ouvir canções infantis e sabe cantar alguns trechos; 2. Nas AVAs, segundo relatos da mãe, tira os sapatos com independência, todavia, dependendo do modelo necessita de auxílio para colocá-los; 3. É independente no ato de se alimentar; 4. Não faz uso de fraldas e pede para ir ao banheiro, mas começou a ter escapes de urina à noite, fazendo-se necessário colocar a fralda; 5. Não está aceitando que o adulto auxilie na higiene.

Fonte: Dados da pesquisa, 2026

As informações destacadas pelas duas Professoras Regentes da EI no formulário de *Estudo de caso* demonstram uma visão multidimensional da criança, com ênfase para as competências que serão chaves para a sua inclusão na EI. Ambas convergem ao apontar a adaptação positiva ao ambiente escolar e as características proeminentes da personalidade da criança como informações que as auxiliam a planejar uma mediação apropriada às suas necessidades e interesses.

A PR1 dirige o olhar para competências de interação social que serão importantes para a inclusão na turma da EI, como a participação nas atividades educativas propostas e a disponibilidade para compartilhar brinquedos. A interação entre os alunos e a formação de vínculos afetivos são demandas que impactam todos os alunos no início do ano letivo, ainda mais no caso da EI, pois as crianças

precisam lidar com um ambiente diferente do que estão acostumadas, sob a liderança de uma pessoa adulta que também não conhecem previamente.

A PR2 denota ter as mesmas preocupações da sua colega da EI com as competências de interação social da criança oriunda da EP, porém, com um destaque para as habilidades de comunicação, que exercem um papel central tanto na aproximação com os outros como no desempenho cognitivo da criança para acompanhar as atividades de alfabetização.

Após a leitura do Estudo de Caso, as professoras da EI estão conscientes de que a criança possui competências sociais, mas requer *apoio constante para interagir*, como também, que, como um reflexo das experiências anteriores em casa, os parceiros preferenciais são os adultos, com quem ela está acostumada a interagir (as professoras figuram como substitutas da mãe). A leitura atenta da PR2 sinalizou para uma estratégia relevante de mediação docente, o uso da música como canal de expressão e de interesse, que pode ampliar a disponibilidade de participação nas atividades escolares. Em geral, o documento indica que a criança se comunica de forma efetiva em contextos de vínculo e por meio de atividades significativas, reforçando a importância de estratégias que aproveitem essas portas de entrada para ampliar sua participação e conexão com os pares e outros adultos.

A PR 1, por sua vez, selecionou o mesmo trecho da CP da EP, que identifica as competências aprendidas pela criança, o que reforça a sua capacidade de aprendizagem, ampliando a importância da mediação docente; de acordo com Feuerstein *et al* (2014), toda pessoa é capaz de aprender quando lhe são oferecidas experiências de aprendizagem condizentes com as suas capacidades, logo, compete às professoras "aprenderem" qual é a mediação apropriada para cada criança.

Quanto à independência nas Atividades de Vida Autônomas (AVAs), a PR2 denota estar preocupada com competências que serão importantes no cotidiano da EI, com destaque para a alimentação e higiene pessoal (uso do toalete). Essas competências exigem uma aproximação com as famílias, que também precisam ter a iniciativa de dar continuidade ao desenvolvimento de independência nas AVAs no contexto familiar. Juntos, os relatos orientam uma abordagem que celebra as competências consolidadas, ofereça suporte não invasivo nas dificuldades e mantenha uma parceria sensível com a família para lidar com os retrocessos sem

pressionar a criança, assegurando que a escola continue a ser um espaço de segurança e desenvolvimento para ela e seus colegas de turma.

Uma estratégia que pode contribuir para a qualidade das informações do Estudo de Caso é mostrar para as profissionais da EP quais foram os trechos do documento considerados mais importantes pelas professoras da EI, pois podem enriquecer as informações sobre esses aspectos. Essa "afinação" entre a elaboração do documento (responsabilidade das professoras da EP) a fim de fornecer informações relevantes para quem vai ler o documento (professoras da EI que recebem a criança oriunda da EP), deve ser alvo de reuniões que possibilitem uma discussão aprofundada sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

4.3.1.7 Avaliação Pedagógica/Entrevista com a família (ANEXO G)

A seguir, sintetizamos os três principais campos do documento destacados pela CP e pelas professoras de EF e PA.

Quadro 8: Indicação dos 3 campos principais da Entrevista com a família, na perspectiva das professoras da EI

Professora Regente 1	Professora Regente 2
Informações sobre a gestação	Desenvolvimento Socioafetivo
Alimentação	Desenvolvimento sobre a linguagem
Dinâmica familiar	Dinâmica familiar

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A análise da *Entrevista Familiar* expõe diferenças de enfoque entre as professoras da EI. A PR1 direciona o olhar para as experiências anteriores da criança e para sua independência com as AVAs, o que foi alvo de preocupação da PR2 no Estudo de Caso. A PR2, por sua vez, demonstra interesse pelas informações sobre o desenvolvimento socioafetivo, além de retomar a preocupação com a linguagem, que tem um papel central no desenvolvimento cognitivo da criança.

Ambas, no entanto, concordam com a relevância das informações sobre a *dinâmica familiar*, o que também foi salientado pelas profissionais da EP. Esta leitura se alinha com o conceito de EAM de Feuerstein *et al* (2014), que desloca o foco das condições orgânicas originais para a qualidade das interações oferecidas, o que

inclui o ambiente familiar, cujas características podem potencializar ou demandar compensações por parte do ambiente escolar.

Esta análise, no entanto, sugere que a efetividade do processo de transição da EP para a EI não depende apenas da qualidade dos documentos, mas, fundamentalmente, da *articulação dialógica* entre as professoras da EP que os elaboram, e as professoras da EI que os interpretam. A verdadeira inclusão se constrói quando essas perspectivas múltiplas são integradas em uma prática pedagógica significativa, que responde de forma abrangente e sensível às necessidades e potencialidades da criança reveladas por cada um desses olhares.

4.4 Entrevistas Semi-estruturadas: Coordenação Educação Precoce e Professora Regente 1 da Educação Infantil (Classe Integração Inversa)

Segundo Gil (2019), a entrevista semiestruturada tem um caráter menos rígido e flexível, abarcando informações que possam ser úteis para a coleta de dados, mesmo que não estejam necessariamente estruturadas em perguntas. Esse tipo de instrumento confere à entrevista um viés mais dinâmico onde a flexibilidade do entrevistador juntamente com a experiência nos fatos descritos pelo entrevistado, permitem um conjunto de informações mais ricas e contextualizadas de acordo com o que se quer investigar.

Nesse sentido, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com duas profissionais estratégicas: a Coordenadora Pedagógica da Educação Precoce e uma Professora Regente da Educação Infantil (PR1). Os encontros foram presenciais, ocorrendo em dias diferentes em uma das salas da EP e da EI, respectivamente. Ambos foram registrados com um gravador de áudio e com anotações pontuais.

A seleção das participantes buscou garantir a representatividade de cada segmento envolvido no processo de transição, sendo que ambas também integraram a etapa anterior de análise documental. As falas analisadas derivam das transcrições dos áudios, totalizando 48 minutos de gravação com a CP da EP e 35 minutos com a PR1 da EI.

Por se tratar de uma entrevista flexível, o ponto de partida foi um roteiro composto das três perguntas a seguir; a partir delas, surgiram informações e relatos importantes para a pesquisa:

- 1- Quais são as principais lacunas que você observa na questão da documentação que subsidia a transição da EP para a EI?
- 2- Quais são as mudanças que podem contribuir para melhorar a transição da EP para a EI, auxiliando as professoras da EI que recebem a criança?
- 3- Você acha que os documentos disponibilizados para as professoras da EI são suficientes para uma transição sólida e inclusiva?

4.4.1 *Resumo da Entrevista Semiestruturada: Coordenação da Educação Precoce*

Com base na análise das falas da CP da EP, as principais lacunas na documentação ocorrem em dois aspectos: *no conteúdo e no fluxo*. Em relação ao conteúdo, o formulário de Estudo de Caso, embora flexível, carece de um guia ou "material de apoio" que oriente as professoras, especialmente as menos experientes, sobre quais aspectos essenciais observar e registrar, tais como os dados sobre: comunicação, autonomia e regulação emocional. Isso pode contribuir para a elaboração de relatórios com informações mais significativas.

Na opinião da CP da EP alguns campos importantes dos documentos tem pouco espaço ou estão ausentes, como é o caso da seção de "Vivências", limitada aos casos de classe especial, e a falta de um item específico para justificar a necessidade de um monitor escolar em situações de intensa desregulação comportamental, comum em crianças com TEA.

A principal lacuna, na opinião da CP da EP, está na gestão do fluxo informacional. Não há um protocolo institucionalizado que garanta que os documentos enviados via sistema SEI cheguem efetivamente às professoras da Educação Infantil. O acesso depende da organização de cada escola receptora, podendo ser tardio ou até negado; há relatos de professoras que só tomam conhecimento do estudo de caso muitos meses depois. Esta lacuna demonstra a ausência da transição da Educação Precoce para a Educação Infantil nos manuais oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o que inviabiliza o processo e o priva de um tratamento institucional adequado.

Segundo a docente, para superar essas lacunas, são necessárias mudanças em múltiplos níveis. No *Estudo de Caso* em si, é crucial acrescentar uma seção de "Material de Apoio" com referências que permitam aprofundar conhecimentos, assim como um guia de categorias essenciais, além de ampliar o campo de Vivências e incluir um item para justificar a solicitação de monitor de apoio para a criança.

No âmbito da rede pública de ensino, a transição da EP para a EI precisa ser institucionalizada, de maneira a estar incluída no caderno oficial de transição e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. A formalização do processo de transição contribui para que o acesso aos dossiês seja garantido às professoras durante a Semana Pedagógica. Paralelamente, deve-se criar espaços de diálogo, como uma reunião de acolhimento com as famílias antes do início das aulas e a utilização dos horários de coordenação pedagógica para planejar essa transição específica.

Quanto à suficiência dos documentos para uma transição sólida e inclusiva da EP para a EI, a CP da EP chama atenção para um paradoxo. Em teoria, o conjunto documental (Estudo de Caso, PIB, Entrevista com a família e laudos) é considerado suficiente e completo. Contudo, na prática, ele se mostra insuficiente devido a falha operacionais.

A transição de qualidade da EP para a EI depende não apenas da existência de bons documentos, mas que eles sejam bem elaborados, que cheguem em tempo, e, sobretudo, que sejam discutidos coletivamente, de forma a transformar suas informações em mediações docentes que ampliem a qualidade da prática pedagógica.

Portanto, a solidez do processo exige ir além do papel, demandando mudanças na cultura organizacional que demonstrem o compromisso da SEEDF com a continuidade do cuidado educacional. (Fonte: Entrevista semiestruturada realizada com a Coordenadora Pedagógica da Educação Precoce).

4.4.2 Resumo da Entrevista Semiestruturada: Professora da Educação Infantil

Com base na análise do relato da Professora Regente 1 da EI (PR1), identifica-se que, em sua opinião, a principal lacuna em relação à documentação da criança reside no fluxo e na acessibilidade, e não em seu conteúdo. De acordo com a sua avaliação, o conjunto documental — *que inclui o Estudo de Caso, o PIBI e a Entrevista com a Família* — descrevem de forma abrangente e aprofundada, todo o percurso desenvolvido pela criança na Educação Precoce.

Para PR1, esses registros abarcam desde questões médicas e diagnósticas, os marcos do desenvolvimento e os detalhes contextuais considerados fundamentais para o conhecimento da criança e de sua realidade de vida, o que contribui para a continuidade do trabalho pedagógico na Ei.

Segundo a PR1, qualidade dos documentos, no entanto, revela-se inócua quando se verifica que existe uma ruptura na transmissão dessas informações para as professoras da Educação Infantil. Muitas vezes, elas recebem apenas uma parte dos documentos; em outros casos, o acesso é tardio, deixando as professoras sem informações sobre o perfil dos alunos. A falta de acesso integral, especialmente em relação ao PIBI e à Entrevista Familiar, que revela como a criança se comporta em casa, suas necessidades particulares e suas formas de comunicação, dificultam o planejamento educacional e o compartilhamento de saberes docentes sobre as adaptações pedagógicas e estratégias de acolhimento que podem ser efetivas nos contatos iniciais com a criança. Consequentemente, a professora da EI precisa buscar ativamente essas informações, o que, na prática, nem sempre é possível.

Em termos de conteúdo, PR1 considera que os documentos são completos e suficientes para embasar uma transição sólida da EP para a EI. A fragilidade, portanto, não está na qualidade do documento, mas na falta de um processo estruturado que garanta sua disponibilização sistemática e em tempo hábil às professoras da EI. É essencial que esse material não permaneça arquivado, mas seja socializado de maneira funcional com as professoras do próximo segmento.

Para superar essa limitação, PR1 aponta para a necessidade de institucionalização de um protocolo de transição da EP para a EI, o que deveria incluir momentos de encontro e discussão coletiva, no início do ano letivo, envolvendo a equipe da Educação Precoce, a equipe da Educação Infantil e as famílias das crianças.

Para a docente, esses momentos coletivos possibilitam a apresentação e a reflexão sobre o dossiê completo da criança, assegurando uma passagem contextualizada das informações e estabelecendo um canal de diálogo para novas trocas de saberes docentes. Dessa forma, a documentação deixaria de ser um arquivo estático para se tornar uma ferramenta viva e orientadora da prática pedagógica inclusiva.

4.4.3 Análise Geral das Entrevistas Semi-estruturadas

As perspectivas da CP da EP e da PR1 da EI revelam um consenso quanto a um dos principais problemas do processo de transição: *a ruptura sistêmica no fluxo da informação*. Ambas afirmam que os documentos em si — o *Estudo de Caso*, o *PIBI/PIB* e a *Entrevista Familiar* — são considerados suficientes e bem elaborados,

capazes de fornecer um retrato abrangente da criança e do contexto no qual está inserida. No entanto, essa suficiência de conteúdo é anulada por uma fragilidade operacional: a ausência de um protocolo que garanta que essa documentação chegue, de forma íntegra e oportuna, às mãos das professoras que receberão a criança.

Os relatos se complementam mostrando duas facetas dessa questão. A CP da EP aponta a falta de um tratamento institucional para a transição o que faz com que o acesso aos documentos fique à mercê da organização de cada escola. Isso poderia ser corrigido com a elaboração de um manual oficial para normatizar o processo, a exemplo dos que existem para outros segmentos educacionais.

A PR1 da EI, por sua vez, reforça a contribuição que a documentação pode oferecer e acrescenta a necessidade de um espaço coletivo de *Estudo de Caso*, semelhante a um *Conselho de Classe*, tanto para o intercâmbio de saberes docentes entre as professoras, como para a discussão sobre as necessidades e interesses das crianças. Essas colocações confirmam que o problema não é a produção dos documentos ou o valor das informações que oferecem, mas sua disseminação controlada e eficaz.

Quanto às soluções, há uma convergência nas propostas, o que reforça a pertinência das sugestões. Ambas defendem a institucionalização de um protocolo como solução central. A CP da EP propõe ações em múltiplos níveis, desde a alteração do formulário e a inclusão no PPP, até a criação de momentos formais como uma reunião de acolhimento.

A PR1 da EI ecoa essa proposta, sugerindo momentos coletivos de discussão sobre no início do ano letivo, que envolva todos os atores (EP, EI e família). Ambas visualizaram o mesmo objetivo: transformar a documentação de um arquivo estático em uma ferramenta viva de planejamento pedagógico.

4.4.4 Conclusão Geral da Análise da Documentação e Entrevistas Semi Estruturadas: Triangulação entre Educação Precoce e Educação Infantil

Os documentos estudados e suas análises revelam um processo avaliativo rico e multidimensional, onde diferentes olhares profissionais convergem para construir uma compreensão complexa das crianças da EP. Denotam uma teia de significados avaliativos, onde cada instrumento cumpre uma função específica e complementar no processo que nos propomos a investigar.

O grande desafio identificado é garantir que esta riqueza avaliativa não se perca nos momentos de transição, especialmente quando a criança deixa a EP. A sistematização desses diferentes olhares em documentos acessíveis e a criação de protocolos de transição são essenciais para que a inclusão seja um processo contínuo e não uma série de recomeços.

A análise evidencia a importância de se manter uma postura crítica frente aos próprios instrumentos, questionando sempre as visões de desenvolvimento que estão implícitas; aspectos que estão sendo valorizados ou negligenciados, assim também como a gama de professores que atendem na EP podem contribuir para uma visão mais completa e humana da criança da documentação esplanada.

É importante lembrar que no “dia a dia” dos atendimentos, há uma estreita comunicação entre a coordenação pedagógica, professoras e famílias das crianças para proporcionar uma atualização constante de alguns dados presentes nesses registros, como a dinâmica familiar e/ou outras informações relevantes no cotidiano, que possam ser importantes para o andamento do trabalho.

Alguns documentos possuem uma forma de preenchimento pré-estabelecida, porém, esses campos devem ser vistos como um “norte” para explorar diversas nuances e informações essenciais que precisam estar presentes. Todas as outras informações julgadas importantes podem ser adicionadas aos registros, tornando o documento mais flexível e aberto às inerentes modificações observadas ao longo do tempo. O risco latente é que a estrutura rígida de alguns formulários, a longo prazo, formate o olhar, fazendo com que se busque apenas o que as categorias pedem, em detrimento do inesperado e do singular.

A contribuição dos diferentes profissionais para uma visão mais completa e humana pode ser uma possível solução para os riscos acima. Cada profissional acessa uma parte da realidade contextual da criança. A visão se constrói no diálogo que reconhece que:

1. Toda observação é parcial e posicionada, portanto, verdadeira em seu contexto específico e de acordo com os objetivos que estão orientando a prática educativa; nenhum documento será “completo”;
2. A criança é plural e o atendimento a todas as suas necessidades um processo contínuo e inacabado, não um produto; é preciso manter uma escuta sensível durante toda a prática educativa, o que conduz a uma descoberta nova a cada experiência diversa;

Portanto, a prática reflexiva final nos leva além da mera crítica aos instrumentos ou às lacunas da instituição, passando a incluir, também, o nosso compromisso ético e profissional com a educação. Instrumentos são ferramentas. O que define se a educação será mais ou menos humana é a disposição das professoras em:

- Usar as categorias teóricas sem ser capturadas por elas, deixando espaço para o "outro" e o "não previsto";
- Reconhecer seu próprio lugar e viés na observação (o que eu, como professora, valorizo naturalmente?);
- Buscar ativamente a perspectiva do outro profissional como uma forma de deslocar o próprio ponto de vista, o que enriquece a compreensão e dificulta a rotulação dos diferentes;
- Incluir, na medida do possível, a voz da própria criança, mesmo que não-verbal, como intérprete de seus próprios comportamentos.

A visão mais completa e humana da criança é aquela que aceita sua incompletude e sua abertura, tratando-a não como um objeto de avaliação a ser decifrado, mas como um sujeito em relação, cujo desenvolvimento é uma criação compartilhada e contínua entre ela, os mediadores e os contextos nos quais estão inseridos (Feuerstein *et al* 2014). Nesse sentido, os documentos, quando analisados de forma crítica e triangulada, não são o retrato da criança, mas o registro de um processo de criação muito maior em andamento.

Portanto, o processo de transição da EP para a EI depende de uma mediação docente intencional, de professoras que compreendem o desenvolvimento como uma construção contextual e relacional. (Feuerstein *et al* 2014; Rezende 2024; Vygotsky, 2007). A verdadeira inclusão sugere um processo contínuo e colaborativo de olhar para a mesma criança a partir da diversidade e, a partir desse olhar plural, construir coletivamente os caminhos para que seu desenvolvimento ocorra de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu da premissa de que a transição das crianças da Educação Precoce para a Educação Infantil constitui um momento crítico no percurso escolar, no qual os princípios da inclusão educacional podem ser fortalecidos ou fragilizados. Ao longo desta investigação, buscou-se compreender se as práticas pedagógicas e os documentos institucionais adotados nesse processo favorecem a construção de saberes relevantes para a inclusão, de acordo com os princípios da Flexibilização Educacional, bem como identificar os recursos auxiliares de mediação mais relevantes e apontar os desafios e potencialidades existentes nas práticas institucionais e pedagógicas voltadas à transição.

A fundamentação teórica, baseada nos referenciais Rezende, de Reuven Feuerstein e Lev Vygotsky, evidenciou que a mediação pedagógica intencional e qualificada constitui o eixo central para a promoção da modificabilidade cognitiva estrutural e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A articulação entre a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e a Teoria Sociointeracionista revelou-se fecunda para a compreensão do processo de transição, demonstrando que a aprendizagem significativa ocorre na intersecção entre a intencionalidade docente, a reciprocidade do educando e a construção compartilhada de significados. A Flexibilização Educacional, por sua vez, afirmou-se como abordagem capaz de orientar a prática pedagógica na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que considera as singularidades de cada criança como ponto de partida para o planejamento das intervenções.

A análise das políticas públicas e dos marcos legais que fundamentam a Educação Especial e a Educação Infantil no Distrito Federal evidenciou um arcabouço normativo robusto e alinhado às diretrizes internacionais de inclusão. Contudo, observou-se que a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios relacionados à distância entre o prescrito e o realizado, especialmente no que tange à institucionalização do processo de transição entre os segmentos pesquisados.

A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e delineada como pesquisa pedagógica, permitiu a triangulação de múltiplos instrumentos de coleta de dados: Questionários de Incidentes Críticos (QIC) aplicados à coordenadora pedagógica da EP, à professora de Educação Física e à professora de Atividades; observações

participantes dos atendimentos realizados com uma criança em fase de terminalidade; análise documental da Entrevista com a Família, do Plano Interventivo Bimestral Individual (PIBI) e do Estudo de Caso; e entrevistas semiestruturadas com a coordenadora da EP e com uma professora da Educação Infantil. Essa diversidade de fontes permitiu uma compreensão aprofundada e multifacetada do fenômeno investigado.

No que se refere à primeira questão de pesquisa — *quais são os pontos positivos e negativos do atendimento em pequenos grupos, das reações socioemocionais das crianças nas interações vividas nos espaços compartilhados com a Educação Infantil e da fase de transição para a Educação Infantil vivida pelas crianças da Educação Precoce* —, os resultados evidenciaram que os atendimentos em pequenos grupos configuram-se como uma estratégia pedagógica potente para a socialização e para o desenvolvimento de competências fundamentais à transição. As participantes da pesquisa convergiram ao destacar que os agrupamentos em duplas ou trios favorecem a interação social controlada, a imitação, a comunicação e a construção de vínculos afetivos, corroborando os fundamentos da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007) e da intencionalidade nas Experiências de Aprendizagem Mediada (Feuerstein et al., 2014).

As reações socioemocionais das crianças nos espaços compartilhados revelaram um espectro que abrange tanto avanços significativos quanto desafios que demandam atenção contínua. Por um lado, observaram-se manifestações de alegria, entusiasmo, curiosidade e aumento da autoconfiança, indicando que as atividades em grupo criam condições propícias para o engajamento e para a aprendizagem. Por outro lado, identificaram-se reações de sobrecarga sensorial, insegurança e frustração, especialmente em crianças com maior sensibilidade a estímulos e dificuldades de autorregulação. Essas reações negativas, no entanto, não devem ser interpretadas como impedimentos, mas como sinalizações que orientam a necessidade de mediações mais individualizadas e de flexibilizações ambientais.

A análise da transição propriamente dita evidenciou que as estratégias educativas realizadas na EP com vistas à preparação para a EI possuem caráter dialético, apresentando contradições internas que denotam que o aspecto central não está na atividade em si mesma, mas na qualidade da mediação docente. As observações dos atendimentos com a criança "Ana" demonstraram que as

professoras, ao pautarem sua prática nos princípios da EAM e da Flexibilização Educacional, conseguiram promover experiências de aprendizagem significativas, ampliando as possibilidades de interação social e de desenvolvimento de competências. A iniciativa da criança ao sugerir brincadeiras e seu engajamento em atividades diversificadas revelaram que as mediações realizadas contribuíram para a construção de sua autoconfiança e para sua disponibilidade para aprender com os pares.

No que concerne à segunda questão de pesquisa — *quais são as informações mais relevantes fornecidas pelos três principais documentos da EP para favorecer a transição dos alunos da EP para a EI* —, a análise documental demonstrou que os registros produzidos na EP são considerados tecnicamente suficientes pelas professoras da EI, porém sua eficácia é comprometida pela ausência de um protocolo institucionalizado que garanta o acesso integral e tempestivo a essas informações. A Entrevista com a Família, o PIBI e o Estudo de Caso foram apontados pelas profissionais como instrumentos que, quando devidamente elaborados e acessados, podem fornecer subsídios valiosos para o planejamento pedagógico na EI, especialmente no que se refere à compreensão das características da criança, de seu contexto familiar e das estratégias de mediação que se mostraram efetivas ao longo do atendimento na EP.

A triangulação das perspectivas das profissionais da EP e da EI revelou um alinhamento significativo quanto aos campos considerados mais relevantes em cada documento. A *sondagem do desenvolvimento*, os *objetivos de aprendizagem* e os *resultados obtidos* foram destacados tanto pelas professoras da EP quanto pelas professoras da EI como os principais subsídios para a continuidade do trabalho pedagógico. Essa convergência indica uma compreensão pedagógica alinhada à avaliação dinâmica de Feuerstein et al. (2014), na qual o diagnóstico do potencial de aprendizagem é inseparável da mediação intencional e da verificação da modificabilidade cognitiva estrutural.

As entrevistas semiestruturadas aprofundaram a compreensão sobre as lacunas e as possibilidades de aprimoramento do processo de transição. A Coordenadora Pedagógica da EP e a Professora Regente da EI convergiram ao apontar que a principal fragilidade não reside na qualidade dos documentos, mas na ausência de um protocolo institucionalizado que garanta o fluxo informacional entre os segmentos. Ambas defenderam a necessidade de institucionalização do processo

de transição, com a criação de espaços formais de diálogo, reuniões de acolhimento e utilização dos horários de coordenação pedagógica para planejar coletivamente essa passagem.

No que se refere ao objetivo geral da pesquisa — *verificar se, na perspectiva de professoras e coordenadoras do CAIC UNESCO, as práticas pedagógicas e os documentos utilizados na transição das crianças da EP para a EI favorecem a construção de saberes relevantes para a Inclusão, de acordo com os princípios da Flexibilização Educacional* —, os resultados indicaram que tanto as práticas pedagógicas quanto os documentos analisados possuem potencial para favorecer a construção de saberes relevantes para a inclusão. Contudo, esse potencial só se concretiza quando as práticas são realizadas com intencionalidade e flexibilidade, e quando os documentos são elaborados de forma criteriosa e, sobretudo, quando chegam às mãos das professoras da EI em tempo hábil, para que possam orientar o planejamento e o acolhimento inicial das crianças.

Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa identificou como recursos auxiliares de mediação mais relevantes para a inclusão na EI: a organização dos atendimentos em pequenos grupos, que favorece a interação social e a construção de vínculos; a flexibilização curricular a partir dos interesses da criança, que potencializa o engajamento e a aprendizagem significativa; e a utilização de documentos institucionais que registrem não apenas as dificuldades, mas também as competências e as estratégias efetivas de mediação. Quanto aos desafios e potencialidades, evidenciou-se que a principal potencialidade reside na qualidade das mediações realizadas pelas professoras da EP e no compromisso institucional com a inclusão, enquanto os principais desafios relacionam-se à ausência de protocolos institucionalizados de transição, à dificuldade de acesso aos documentos pelas professoras da EI e à necessidade de formação continuada que articule os dois segmentos.

A partir dos achados desta pesquisa, depreende-se que a qualidade da transição da EP para a EI não depende apenas da adequação das práticas pedagógicas realizadas em cada segmento, mas exige uma transformação institucional que assegure a continuidade do cuidado educacional, a articulação entre os profissionais envolvidos e a efetiva utilização dos documentos como ferramentas vivas de planejamento inclusivo. A transição, portanto, não pode ser concebida como um momento pontual que se esgota na entrega de documentos ou

na realização de algumas atividades compartilhadas; ela requer uma cultura institucional que valorize o diálogo entre os segmentos e que incorpore a preparação para a mudança como parte integrante do processo educativo.

Diante do exposto, recomenda-se como continuidade desta pesquisa o aprofundamento de estudos que investiguem a implementação de protocolos institucionais de transição, bem como a realização de pesquisas-ação que acompanhem longitudinalmente o percurso de crianças egressas da EP na Educação Infantil, avaliando os efeitos das mediações e dos documentos na trajetória escolar. Sugere-se, ainda, a realização de estudos que explorem a perspectiva das famílias nesse processo de transição, bem como investigações que analisem a formação continuada de professores como estratégia para fortalecer a articulação entre os segmentos educacionais.

Por fim, esta pesquisa reafirma a convicção de que a inclusão educacional não se realiza apenas pela presença física das crianças com deficiência na escola comum, mas pela construção de um sistema educacional que assegure a continuidade do cuidado, a articulação entre os profissionais e a valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a construção de políticas e práticas que tornem a transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil um momento de fortalecimento da inclusão e de afirmação do potencial de cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rodolfo Santos Alves et al. *Educação Precoce: uma proposta de atendimento educacional especializado para primeira infância*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2022, Recife. Anais [...]. Recife: Editora Realize, 2022. p. 1–10. Acesso em: 25 de julho. 2025.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2a ed., D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1960)

BORGES, G. S. B. *Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche*. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2007, p. 3.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Art. 3º, I. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, define pessoa portadora de deficiência.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: Parecer CNE/CEB nº 17/2001*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. *Diretrizes de estimulação precoce : crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 184 p.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: *Planalto / Câmara dos Deputados*.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Marcos político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Pneei), Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei>. Acesso em: 12/12/2025

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 2000.

BEYER, H. O. O fazer psicopedagógico : A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 20 e 21.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992, p. 49.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARMO, M. S.; CINTRA, E. P. Fundamentos da Educação Infantil: História e Políticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CAVALARO, C. R. S. et al. *A prática da Educação Física escolar no desenvolvimento na primeira infância*. São Paulo: Faculdade de Educação Física da USP, 2021. Disponível em: https://fef.br/upload_arquivos/geral/arq_64009e6d01109.pdf. Acesso em: 15 ago. de 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, Kelly de Oliveira de. *Políticas curriculares de inclusão no Programa de Educação Precoce: o contexto da prática em escolas públicas do Distrito Federal*. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41450>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CELLARD, André. *A análise documental: pesquisa qualitativa. Enfoque epistemológico e metodológico*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Munir (Coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 12. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

DA ROS, S. Z. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Ieda Parra Barbosa. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 2.352, de 29 de junho de 1999**. *Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação*. Diário Oficial do DF, Brasília, 1999.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 22.912, de 2 de janeiro de 2002**. *Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado*. Diário Oficial do DF, Brasília, 2002.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2003**. *Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva*. Diário Oficial do DF, Brasília, 2003.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.317, de 9 de abril de 2009**. *Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência*. Diário Oficial do DF, Brasília, 2009.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. *Caderno de Orientações de Estudo de Caso*. Brasília, 2025. Documento interno. Disponível em

:https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2025/04/Caderno_Estudo_d_e_Caso.pdf Acesso em: 05/11/2025

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Caderno de Transição Escolar: estratégias para a continuidade do percurso educativo dos estudantes*. Brasília: SEEDF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. *Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2025.

DISTRITO FEDERAL. *Orientação Pedagógica: plano orientador das ações de educação especial nas escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: GDF/SEDF/SUBEP/DEE, 2010.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental – anos iniciais – anos finais*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 1.389, de 14 de novembro de 2025. *Aprova a Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para o ano letivo de 2026 e dá outras providências*. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 14 nov. 2025. Seção 1, p. 15.

DISTRITO FEDERAL. PORTARIA SEEDF Nº 28, DE 17 DE FEVEREIRO DE 2021. *Institui o Programa de Formação Continuada em Educação na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*.

DISTRITO FEDERAL. PORTARIA SEEDF Nº 189, DE 22 DE JULHO DE 2022. Publicada no DODF nº 141, de 25 de julho de 2022.

DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político-Pedagógico CAIC UNESCO*. Brasília: SEEDF, 2024.

DISTRITO FEDERAL. *Educação Especial*. Brasília, DF, 2018. Atualizado em: 18 maio de 2022. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/educacao-especial/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

FEUERSTEIN, Reuven. *A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Tradução de Aline Kaehler. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, Reuven; LEWIN-BENHAM, Ann. *Como se dá a aprendizagem: aprendizagem mediada no Ensino Fundamental I – teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

FEUERSTEIN, Reuven; RAND, Yaacov; RANZ, Meir. *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Tel Aviv: Freund

Publishing House, 1991.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael; FALIK, Louis. *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. New York: Teachers College Press, 2006. p. 24.

FRAGA, M. N. O.; SOUSA, A. F. *Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: o desafio da inclusão social*. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 418-423, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e de participação*. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 11 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Fuly V. M. S e Veiga, G. S. P. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2002.

GASPARINI, Rossana. *Atendimento desde os primeiros meses de vida*. *ASCOM/SEDF*, 2018. Atualizado em: 6 out. 2022. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/atendimento-desde-os-primeiros-dias-de-vida/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. E-book.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição utilizada: Vol. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Organização: Carlos Nelson Coutinho).

LANKSHER, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Políticas públicas em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 13. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Infantil no Brasil: primeiro olhar*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. *Vida de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-11*. Genebra: OMS, 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Del; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas e Profissão Docente*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1993.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17–52.

PORTARIA SEEDF Nº 189, DE 22 DE JULHO DE 2022. Publicada no DODF nº 141, de 25 de julho de 2022.

REZENDE, Alexandre. *Flexibilização Educacional: na Educação Física e na Equoterapia*. / Alexandre Rezende, Ana Rita Matias, Andréa Gomes Moraes - Curitiba: CRV, 2024. 170 p.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado*. 12. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Jur, 2020.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANCHES, Carmen. *Infância: um olhar histórico*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. São Paulo: Summus, 2002.

SILVA, A. R. et al. *Educação precoce: uma revisão integrativa de literatura*. *Pensar*

a Prática, Goiânia, v. 20, n. 4, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/44215>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SILVA, Isabel de Oliveira; FARIAS, Maria Nazaré da (Orgs.). *Práticas pedagógicas na educação infantil: diálogos possíveis*. São Paulo: Edições Livraria da Física, 2014.

SOUZA, Francisco Carlos de Carvalho. *Mediação de Aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 1. ed. Recife: Fundação de Educação Superior de Olinda, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed., 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

THUM, Carmo; PRADO, Mauro Cintra do. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed., 17. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: Uma Síntese*. 4. ed. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2014.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2007.

ZANATTA DA ROS, Silvia. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002. 136 p. ISBN 978-85-8568-967-4.

ANEXO A

MEMORIAL

Meu nome é Amaranta Afiune Pereira Gomes, nasci em 1981, na cidade de Tucuruí, no Pará (PA). Sou filha do meio e tenho dois irmãos, Leonardo e Gustavo, nascidos em 1979 e 1987, respectivamente. Sou filha do Eduardo e da Felícia, ela psicóloga na área da Educação e ele professor universitário, atualmente aposentado.

Minha família paterna tem suas origens em São Paulo (SP) e a materna em Ipameri e Anápolis (ambas localizadas em Goiás). Somos uma família numerosa dos dois lados, na parte materna são 7 tios, com um número de primos impossível de contar. Da parte paterna são 2 tios e uma tia e o número de primos são no total 10.

Meu nascimento ocorreu no Norte do país quando meu pai, na época engenheiro, foi transferido de Estado devido às suas funções profissionais. Minha primeira infância foi bastante rica, pois morávamos em meio à Floresta Amazônica, em uma cidade-vila, chamada Porto Trombetas. Cresci subindo em árvores, jogando bola, andando de bicicleta, nadando em igarapés e desfrutando de todos os tipos de jogos e brincadeiras de rua. Sendo assim, essas foram minhas primeiras aproximações com a Educação Física, em todos os espaços informais que ela permeia.

Aos 8 anos, meu pai foi transferido para o Rio de Janeiro e fomos morar em Copacabana, a 300 metros da praia. Foi uma das melhores fases da minha vida porque sempre amei cidades praianas, essa é uma das minhas grandes paixões. Estudei em um colégio católico bem tradicional da cidade, o Sacre Coeur de Marie. Não havia aulas específicas de Educação Física e o recreio era o espaço destinado àquele momento das crianças “gastarem energia”. Eu tinha muitas amigas, algumas delas até hoje, através das redes sociais.

Quando começamos a nos adaptar à vida no RJ, houve mais uma transferência de cidade relacionada à empresa do meu pai. Dessa vez o destino foi São Paulo (capital). Essa sim foi a melhor fase da minha infância! Moramos em um prédio cheio de crianças e não demorei muito a me enturmar com todas elas.

Nossas atividades eram intensas. As brincadeiras folclóricas e jogos populares mais escolhidos eram esconde-esconde, amarelinha, pique pega, cabo de guerra, queimada, entre outros.

Minha mãe nos matriculou em uma escola do bairro chamada Metropolitano. Eu estava na quinta série e tinha 11 anos. Foi nesse momento que o Esporte entrou na minha vida. As aulas de Educação Física eram duas vezes por semana e minhas modalidades preferidas eram o basquetebol e handebol, nas quais eu participava com bastante entusiasmo e disciplina. Gostava especialmente dos torneios e gincanas competitivas que aconteciam em certas épocas do ano. No ensino médio comecei a participar de campeonatos locais de basquetebol e continuei jogando de forma recreativa.

Sabemos que as experiências vividas nos primeiros anos da infância impactam diretamente nas aprendizagens ao longo da vida, pois é nessa fase que ocorre o amadurecimento do cérebro, aquisição de movimentos, desenvolvimento de habilidades motoras, bases cognitivas, motoras e socioemocionais.

Assim, me sinto muito privilegiada em contar essa parte da minha história e penso em como continuar contribuindo de forma expressiva como professora de Educação Física, no sentido de proporcionar às crianças as mesmas experiências que tive dentro e fora do contexto escolar.

Sem dúvida meu pai foi minha grande inspiração, pois a vida toda se dedicou ao conhecimento com uma sede interminável de aprender mais e mais. Engenheiro de formação, aos 43 anos cursou mestrado em Administração pela Universidade de Brasília - UnB e, após a finalização, mudou oficialmente de profissão tornando-se professor universitário. Aos 63 anos cursou doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (PPED), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2014. Assim, tive um exemplo de superação e de como podemos crescer e nos desenvolver como pessoas e profissionais através da dedicação e disciplina nos estudos.

Igualmente importante, é preciso destacar o papel da minha mãe na minha formação escolar e acadêmica. Desde os primeiros anos da minha vida escolar, ela esteve presente de forma ativa e cuidadosa, incentivando a leitura, auxiliando nas tarefas e, sobretudo, acreditando no meu potencial. Mesmo diante das dificuldades, sua persistência em garantir que eu tivesse acesso à educação de qualidade foi decisiva para que eu pudesse construir um caminho sólido no âmbito acadêmico.

Sua dedicação, muitas vezes silenciosa, traduziu-se em motivação e segurança para que eu enfrentasse os desafios da aprendizagem com confiança. As memórias afetivas são intensas, desde o café da manhã preparado às 5h para que eu pudesse pegar o ônibus para estudar em outra cidade até às palavras maduras para que eu não desistisse nos momentos de indecisão e controvérsias.

Além do papel ativo de mãe, a inspiração também veio do âmbito profissional, onde se dedicava, em meio à nossa criação, à sua profissão, inclusive como professora. Hoje se dedica à área acadêmica como psicóloga institucional e aos 73 anos continua sendo uma referência em sua atuação no mercado de trabalho. Sua trajetória profissional sempre me ensinou, na prática, o valor do comprometimento e da busca constante pelo conhecimento, mesmo com tantos percalços para conciliar os desafios da vida materna. A sua competência contribui de forma significativa para eu sempre me orgulhar da família e da base que tive durante minha criação.

Na minha jornada escolar, me interessava principalmente a área de biológicas e ciências sociais. No Ensino Médio, mais precisamente no terceiro ano, fiquei confusa sobre qual carreira seguir. As indagações e incertezas da época da adolescência me colocaram numa posição de vulnerabilidade onde eu não sabia qual decisão tomar. Minha primeira opção de curso superior era Fisioterapia e cheguei a fazer um vestibular no qual passei, porém a Universidade era paga e fora da minha cidade.

Após me aventurar em algumas pesquisas, soube que o curso de Educação Física possuía algumas matérias em comum com a Fisioterapia, inclusive eram os únicos dois cursos ofertados na ESEFFEGO-UEG, bem perto de Anápolis, onde eu residia. Consegui obter êxito no vestibular e no início tive algumas dúvidas sobre o que queria de verdade, no terceiro período cheguei a pensar em mudar de curso mas depois, e por insistência do meu pai, resolvi continuar. Meu primeiro contato com a área que definiria minha trajetória profissional deu-se em 2001, ainda no segundo período da faculdade, por meio de um estágio remunerado no projeto “Natação Adaptada”, vinculado à Secretaria de Desportos e Lazer (CEDEL-GO).

Ingressava nesse desafio com uma bagagem prática bastante limitada, pois, até então, minhas experiências resumiam-se às atividades obrigatórias do curso, sem nunca ter assumido a responsabilidade de ministrar aulas regulares. A própria natureza do estágio era uma incógnita para mim, um território completamente novo. Paralelamente a essa imersão inicial na natação adaptada, também atuei em

projetos de extensão voltados para o Lazer e o Esporte em comunidades do interior de Goiás, o que me proporcionou um contraste valioso entre diferentes realidades e abordagens do trabalho com atividades físicas.

O que começou como uma simples oportunidade de estágio rapidamente se transformou em uma profunda descoberta pessoal e profissional. Ao me envolver com o universo da Educação Especial, senti uma identificação imediata e poderosa, como se tivesse encontrado um lugar onde minhas habilidades e paixões faziam sentido. O trabalho diário com meus alunos revelou-se uma fonte inesgotável de realização, gerando uma troca afetiva intensa marcada por alegria genuína e um amor crescente tanto pelas pessoas quanto pela profissão em si. Essa sensação transcendia a simples satisfação com um emprego; era a convicção íntima de estar cumprindo um propósito maior, uma quase certeza de que aquela era a minha verdadeira vocação, um "dom" que se manifestava a cada aula, a cada conquista compartilhada.

Foi nesse ambiente de descobertas e afeto que os aprendizados mais significativos floresceram, indo muito além das técnicas de ensino. Cada dia era uma lição prática sobre valores humanos essenciais: testemunhava de perto a superação de limites, cultivava o respeito pelas individualidades e, sobretudo, compreendia o profundo significado da resiliência. A experiência não apenas me ensinou a ensinar, mas me transformou como pessoa, solidificando a percepção de que a Educação Especial não era apenas uma carreira a ser seguida, mas sim um dos propósitos da minha vida. A convivência com aqueles alunos foi fundamental para que eu entendesse, de forma definitiva, que havia encontrado não um trabalho, mas uma missão com a qual me identificava por completo.

Ao projetar meu futuro profissional ainda durante a formação, visualizei uma atuação integrada entre três campos que me cativavam profundamente: a saúde, a educação física adaptada e os processos de reabilitação. Este desejo refletia minha convicção de que a Educação Física possuía um potencial transformador que ia muito além do condicionamento físico, podendo ser uma ferramenta crucial para a promoção da qualidade de vida e inclusão. Foi com esse objetivo claro que busquei experiências que me aproximasse dessa interseção, ansiosa para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

A consolidação desse plano deu-se quando conquistei a oportunidade de estagiar por um ano no Hospital CRER em Goiânia, atuando especificamente no

setor de Equoterapia. A prática, que utiliza o cavalo como agente terapêutico, me encantou imediatamente pela singularidade da abordagem e pelos resultados significativos observados nos pacientes. Tamanho foi o fascínio e o comprometimento com a área que decidi dedicar minha monografia de conclusão de faculdade, que também serviu como trabalho de encerramento do estágio, a uma investigação aprofundada sobre o tema. Desenvolvi, assim, uma pesquisa de campo intitulada “Equoterapia e Paralisia Cerebral: um estudo de caso sobre postura”, na qual acompanhei um caso específico ao longo de todo o ano de estágio, analisando os efeitos da intervenção.

A vivência no campo da Equoterapia foi decisiva, funcionando como uma verdadeira abertura de portas e de horizontes. Mais do que uma simples linha no currículo, o estágio me permitiu enxergar com clareza a amplitude e o caráter promissor da Educação Física. Compreendi que a profissão podia se ramificar em áreas especializadas e profundamente humanas, onde o movimento corporal é estudado e aplicado como um veículo de reabilitação, ganho de autonomia e bem-estar psicossocial. Essa experiência não apenas solidificou meu interesse pela prática clínica adaptada, mas também reforçou minha certeza de que havia escolhido uma carreira de infinitas possibilidades de atuação e impacto social.

O ano de 2009 marcou um momento decisivo com a conquista de uma vaga no quadro de professores temporários da rede pública de ensino do Distrito Federal. Paralelamente a essa importante inserção no sistema de educação, ingressei na APAE-DF, onde assumi a função de professora nas modalidades de Equoterapia e Natação Adaptada. Essa dupla atuação me permitiu consolidar a expertise na área da educação especial, que já era o foco da minha trajetória, aplicando-a tanto no contexto de uma instituição de referência quanto no âmbito da rede pública de ensino.

Após um período de dedicação e experiência, o ano de 2014 trouxe uma conquista fundamental: a efetivação no serviço público. Fui aprovada em primeiro lugar no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) para a área de Educação Física, um marco que solidificou minha posição profissional. Inicialmente lotada em uma escola de ensino médio, consegui, após seis meses, ser remanejada para o Centro de Ensino Especial 01 de Brasília (CEE 01 de BSB). Essa transferência foi significativa, pois eu já atuava naquela mesma unidade como

professora temporária há três anos e meio, representando a consolidação do meu vínculo com uma comunidade escolar com a qual me identificava profundamente.

A trajetória dentro da SEDF continuou a evoluir em direção a projetos e segmentos cada vez mais especializados. Após a experiência no CEE 01, passei a integrar o projeto “Educação com Movimento”, desenvolvido no CAIC em São Sebastião-DF. Em seguida, encontrei minha vocação mais específica ao migrar para a área de Educação Precoce na mesma instituição. É nesse contexto, dedicando-me ao atendimento de crianças na primeira infância, que atuo atualmente, fechando um ciclo que começou com a educação especial e se refinou até um trabalho focado nos estágios iniciais do desenvolvimento infantil.

Durante minha caminhada na Educação, realizei diversos cursos de extensão para minha formação continuada, uma segunda graduação em Pedagogia (2016) e duas especializações sendo uma em “Exercício Físico aplicado à Reabilitação e a Grupos Especiais” (2006) e uma mais recente, ainda em desenvolvimento, em “Neuropsicopedagogia” (2023). A escolha desse tema não se dá de forma aleatória; ela está profundamente interligada à minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal, refletindo o comprometimento e a dedicação que tenho pela Educação Especial.

Ao longo de muitos anos de atuação nessa área (quase 25 anos), percebo que a minha experiência se transforma em um universo rico de reflexões e inquietações, típicas de um intelectual orgânico²¹ que busca não apenas compreender, mas também questionar e aprofundar-se nas nuances que envolvem a inclusão e o aprendizado das crianças com deficiência. Esse envolvimento me impulsiona a expor minhas indagações e desafios enfrentados, destacando a importância de promover uma educação mais justa e acessível, na qual todos os indivíduos possam encontrar um espaço digno de crescimento e desenvolvimento.

Além disso, tive algumas breves vivências no ensino regular que foram extremamente relevantes para a minha formação, contribuindo de maneira significativa para o meu desenvolvimento profissional na época. No entanto, foi através da minha experiência e atuação na Educação Especial que realmente me

²¹O termo, ideia central das teorias de Gramsci (2002), é diretamente vinculado a uma classe social específica (independente de ser burguesia ou proletariado) onde o intelectual luta para defender os direitos dos quais acredita. Não se limita à produção de conhecimento puro como o intelectual tradicional, mas sim à prática da moral e da intelectualidade do seu grupo social.

transformei, não apenas no aspecto profissional, mas também em minha essência como ser humano.

Cada uma dessas experiências, tanto no ensino regular quanto na Educação Especial, desempenhou um papel fundamental na construção da minha identidade como professora, permitindo-me cultivar uma perspectiva mais ampla e sensível sobre as múltiplas realidades que a escola nos apresenta. Essa trajetória me fez compreender que todas as experiências acumuladas são valiosas, contribuindo para um fortalecimento contínuo da minha prática educativa e promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e empático.

Após as considerações iniciais relatadas no memorial e baseada em toda a minha experiência na escola pública, reflito sobre a necessidade constante de pesquisas que contribuam para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores, já que para mim, um bom professor é aquele não mede esforços para realizar seu trabalho de forma justa, comprometida, sistematizada, científica, amorosa, buscando sempre flexibilizar todo o processo de acordo com o que a realidade pode apresentar no dia a dia escola.

ANEXO B

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezados(as) professores(as);

É com grande entusiasmo que apresentamos nossa pesquisa intitulada *“Flexibilização Educacional e Inclusão: uma Investigação sobre Mediação Pedagógica no contexto de Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil”*, desenvolvida com o propósito de contribuir para o avanço do debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras na primeira infância.

A Educação Infantil e a Educação Precoce são etapas fundamentais para o desenvolvimento biopsicossocial das crianças, constituindo a base para uma aprendizagem significativa ao longo da vida. Nesse sentido, o presente trabalho foca na interseção entre a primeira etapa da Educação Básica- a Educação Infantil, a Educação Precoce como AEE (Atendimento Educacional Especializado) e os princípios da Inclusão Educacional, explorando e investigando estratégias e metodologias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem, independentemente de suas singularidades e necessidades específicas.

A investigação foi estruturada a partir de uma abordagem interdisciplinar e fundamentada em referenciais teóricos contemporâneos, com o objetivo de dialogar com as políticas públicas, as práticas pedagógicas e os contextos socioculturais das instituições de ensino. Entre os objetivos principais da pesquisa, destacamos:

- Avaliar se, na perspectiva de professoras e coordenadoras do CAIC UNESCO- São Sebastião, as práticas educativas e os documentos utilizados na transição das crianças da Educação Precoce para a Educação Infantil, favorecem a construção de saberes segundo os pressupostos das experiências de aprendizagem mediadas;
- Avaliar os dados coletados (documentos, questionários e observações) tendo como referência a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural,

Experiências de Aprendizagem Mediadas, Flexibilização Educacional e Mediação Docente;

- Identificar os recursos auxiliares de mediação que são mais relevantes para a inclusão na Educação Infantil, de alunos(as) no período de Terminalidade na Educação Precoce;
- Apontar os desafios e as potencialidades existentes nas práticas institucionais e pedagógicas voltadas à transição da Educação Precoce para a Educação Infantil, com base nas perspectivas das profissionais envolvidas.

Estamos confiantes de que os resultados obtidos poderão contribuir significativamente para a ampliação do conhecimento acadêmico sobre o tema e servir de base para ações práticas e políticas públicas mais eficazes. Além disso, esperamos fomentar uma reflexão crítica e construtiva sobre a importância de assegurar o direito à educação de qualidade para todas as crianças, garantindo um futuro mais justo e inclusivo.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos ou para eventuais colaborações.

Agradecemos pela atenção dispensada à apresentação de nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Amaranta Afiune Pereira Gomes

ANEXO C**TERMO DE CONCORDÂNCIA DE INSTITUIÇÃO CORRESPONSÁVEL**

A Sra Diretora Prof. LAUDECY ANTÔNIA PEREIRA DE CARVALHO da ESCOLA CAIC UNESCO SÃO SEBASTIÃO - DF está ciente de suas responsabilidades como Instituição Coparticipante no cumprimento da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, na realização da pesquisa *“Flexibilização Educacional e Inclusão: uma Investigação sobre Mediação Pedagógica no contexto de Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil”* de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Amaranta Afiune Pereira Gomes, para obtenção do título de mestre em Educação Física- PROEF - UNB.

O estudo envolve a aplicação de questionários, análise de documentos referentes à Educação Precoce, observações de aulas e anotações em diário de campo. Tem duração de 2 meses, com previsão de início para agosto.

Brasília, de de 2025

Vice Diretora responsável do CAIC Unesco:

Laudecy Antônia Pereira de Carvalho

Pesquisador Responsável pelo protocolo de pesquisa:

Amaranta Afiune Pereira Gomes

ANEXO D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Para os(as) professores(as) regentes da Educação Precoce

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa *“Flexibilização Educacional e Inclusão: uma Investigação sobre Mediação Pedagógica no contexto de Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil”*, sob a responsabilidade da pesquisadora Amaranta Afiune Pereira Gomes. O projeto contribuirá para a melhor compreensão de como os professores de Educação Física (Educação Precoce) e os professores da Educação Infantil estão atuando em face à Inclusão Educacional.

O objetivo desta pesquisa é avaliar, sob a perspectiva de professoras e coordenadoras, se as práticas educativas e os documentos utilizados no processo de transição da Educação Precoce para a Educação Infantil favorecem a construção de experiências de aprendizagem mediadas, contribuindo para a qualidade da educação inclusiva. A pesquisa se aproxima da abordagem da Pedagogia histórico-crítica de Vygotsky e da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein.

O(a) senhor(a) será devidamente esclarecido (a) sobre todos os aspectos pertinentes à pesquisa, tanto antecipadamente quanto ao longo de sua realização. Além disso, garantimos a confidencialidade absoluta de sua identidade, assegurando que nenhuma informação passível de identificá-lo(a) será divulgada, resguardando-se, assim, o sigilo de sua identidade.

A sua participação se dará através de práticas pedagógicas que são: o preenchimento do Questionário de Incidentes Críticos; análise dos principais documentos da Educação Precoce; um encontro com a professora-pesquisadora, com a coordenadora e com a outra professora do seu segmento e por fim, o apoio à professora-pesquisadora em observações de aula. Essas práticas serão realizadas

em data, horário e lugar previamente marcados, podendo ser marcadas também no formato on-line.

A sua participação não acarreta nenhum risco, exposição indevida ou constrangimento social. Você terá acesso a todo o material de forma prévia para análise e possíveis correções. Esperamos que por intermédio dessa pesquisa, ocorra uma reflexão dos professores sobre sua própria prática educativa com o aprimoramento e compartilhamento dos saberes docentes. Ademais, você estará contribuindo para a confecção de materiais e mediações pedagógicas que servirão de base e orientação para outros professores, fomentando assim uma Educação Inclusiva com mais equidade e qualidade.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com: (61 982724582/ ligação e whatsapp) ou se preferir através do e-mail: amarantamestrado@gmail.com.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1592 ou do e-mail cep_chs@unb.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a). Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Nome, _____ matrícula _____ e _____ data: _____

ANEXO E**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Para os(as) professores(as) regentes da Educação Infantil

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “Flexibilização Educacional e Inclusão: uma Investigação sobre Mediação Pedagógica no contexto de Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil”, sob a responsabilidade da pesquisadora Amaranta Afiune Pereira Gomes. O projeto contribuirá para a melhor compreensão de como os professores de Educação Física (Educação Precoce) e os professores da Educação Infantil estão atuando em face à Inclusão Educacional.

O objetivo desta pesquisa é avaliar, sob a perspectiva de professoras e coordenadoras, se as práticas educativas e os documentos utilizados no processo de transição da Educação Precoce para a Educação Infantil favorecem a construção de experiências de aprendizagem mediadas, contribuindo para a qualidade da educação inclusiva. A pesquisa se aproxima da abordagem da Pedagogia histórico-crítica de Vygotsky, da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein e dos conceitos da Flexibilização Educacional.

O(a) senhor(a) será devidamente esclarecido (a) sobre todos os aspectos pertinentes à pesquisa, tanto antecipadamente quanto ao longo de sua realização. Além disso, garantimos a confidencialidade absoluta de sua identidade, assegurando que nenhuma informação passível de identificá-lo(a) será divulgada, resguardando-se, assim, o sigilo de sua identidade.

A sua participação se dará através de práticas pedagógicas que são: um encontro com a professora-pesquisadora para análise dos principais documentos da Educação Precoce e suas implicações para a Inclusão; e o apoio durante uma mediação pedagógica com a sua turma e com uma turma da Educação Precoce. Essas práticas serão realizadas em data, horário e lugar previamente marcados, podendo ser marcadas também no formato on-line.

A sua participação não acarreta nenhum risco, exposição indevida ou constrangimento social. Você terá acesso a todo o material de forma prévia para análise e possíveis correções. Esperamos que por intermédio dessa pesquisa, ocorra uma reflexão dos professores sobre sua própria prática educativa com o aprimoramento e compartilhamento dos saberes docentes. Ademais, você estará contribuindo para a confecção de materiais e mediações pedagógicas que servirão de base e orientação para outros professores, fomentando assim uma Educação Inclusiva com mais equidade e qualidade.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com: (61 982724582/ ligação e whatsapp) ou se preferir através do e-mail: amarantamestrado@gmail.com.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1592 ou do e-mail cep_chs@unb.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a). Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Nome, matrícula e data: _____

ANEXO F**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE***Para a Coordenação da Educação Precoce e da Educação Infantil*

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa *“Flexibilização Educacional e Inclusão: uma Investigação sobre Mediação Pedagógica no contexto de Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil”*, sob a responsabilidade da pesquisadora Amaranta Afiune Pereira Gomes. O projeto contribuirá para a melhor compreensão de como os professores de Educação Física (Educação Precoce) e os professores da Educação Infantil estão atuando em face à Inclusão Educacional.

O objetivo desta pesquisa é avaliar, sob a perspectiva de professoras e coordenadoras, se as práticas educativas e os documentos utilizados no processo de transição da Educação Precoce para a Educação Infantil favorecem a construção de experiências de aprendizagem mediadas, contribuindo para a qualidade da educação inclusiva. A pesquisa se aproxima da abordagem da Pedagogia histórico-crítica de Vygotsky e da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein.

O(a) senhor(a) será devidamente esclarecido (a) sobre todos os aspectos pertinentes à pesquisa, tanto antecipadamente quanto ao longo de sua realização. Além disso, garantimos a confidencialidade absoluta de sua identidade, assegurando que nenhuma informação passível de identificá-lo(a) será divulgada, resguardando-se, assim, o sigilo de sua identidade.

A sua participação se dará através de três práticas pedagógicas que são: o preenchimento do Questionário de Incidentes Críticos, análise dos principais documentos da Educação Precoce e um encontro com a professora-pesquisadora e com as(a) professoras(a) participantes(e) do seu segmento. Essas práticas serão

realizadas em data, horário e lugar previamente marcados, podendo ser marcadas também no formato on-line.

A sua participação não acarreta nenhum risco, exposição indevida ou constrangimento social. Você terá acesso a todo o material de forma prévia para análise e possíveis correções.

Esperamos que por intermédio dessa pesquisa, ocorra uma reflexão dos professores sobre sua própria prática educativa com o aprimoramento e compartilhamento dos saberes docentes. Ademais, você estará contribuindo para a confecção de materiais e mediações pedagógicas que servirão de base e orientação para outros professores, fomentando assim uma Educação Inclusiva com mais equidade e qualidade.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com: Amaranta Afiune Pereira Gomes (61 982724582/ ligação e whatsapp) ou se preferir através do e-mail: amarantamestrado@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é uma instância colegiada de abrangência institucional e é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1592 ou do e-mail cep_chs@unb.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a). Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Nome, matrícula e data:

ANEXO G**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Para os pais e/ou responsáveis das crianças da Educação Precoce

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa *“Flexibilização Educacional e Inclusão: uma Investigação sobre Mediação Pedagógica no contexto de Transição entre a Educação Precoce e a Educação Infantil”*, sob a responsabilidade da pesquisadora Amaranta Afiune Pereira Gomes. O projeto contribuirá para a melhor compreensão de como os professores de Educação Física (Educação Precoce) e os professores da Educação Infantil estão atuando em face à Inclusão Educacional.

O objetivo desta pesquisa é avaliar, sob a perspectiva de professoras e coordenadoras, se as práticas educativas e os documentos utilizados no processo de transição da Educação Precoce para a Educação Infantil favorecem a construção de experiências de aprendizagem mediadas, contribuindo para a qualidade da educação inclusiva. A pesquisa se aproxima da abordagem da Pedagogia histórico-crítica de Vygotsky e da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein.

O(a) senhor(a) será devidamente esclarecido (a) sobre todos os aspectos pertinentes à pesquisa, tanto antecipadamente quanto ao longo de sua realização. Além disso, garantimos a confidencialidade absoluta da identidade das crianças selecionadas, assegurando que nenhuma informação passível de identificá-las será divulgada, resguardando-se, assim, o sigilo absoluto.

A participação do seu filho(a) se dará através da observação de aulas pela professora-pesquisadora em dias previamente marcados com as professoras regentes da Educação Precoce. Haverá a observação e coleta das principais informações que sejam relevantes para a pesquisa, sem nenhuma interferência, divulgação ou registros audiovisuais. A participação da criança não acarreta nenhum risco, exposição indevida ou constrangimento social.

Esperamos que por intermédio dessa pesquisa, ocorra uma reflexão dos professores sobre sua própria prática educativa com o aprimoramento e compartilhamento dos saberes docentes. Ademais, você estará contribuindo para a confecção de materiais e mediações pedagógicas que servirão de base e orientação para outros professores, fomentando assim uma Educação Inclusiva com mais equidade e qualidade.

O(a) Senhor(a) pode desistir da participação em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com: Amaranta Afiune Pereira Gomes (61 982724582/ ligação e whatsapp) ou se preferir através do e-mail: amarantamestrado@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é uma instância colegiada de abrangência institucional e é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1592 ou do e-mail cep_chs@unb.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a). Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Nome e data:

ANEXO H**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A FAMÍLIA****IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA (E DOS PAIS)**

Nome do Aluno:

Data de Nascimento: Naturalidade:

Data da Entrevista:

Professor que está realizando ou professores:

Endereço:

Nome da mãe:

Data de nascimento:

Grau de instrução:

Profissão:

Telefone:

Naturalidade:

Nome do pai:

Data de nascimento:

Telefone:

Grau de instrução:

Profissão:

Naturalidade:

Responsável pelo estudante:

Outros telefones para contato ou recado (avós, tios, vizinhos, etc):

ENCAMINHAMENTO

Quem encaminhou? (Nome do Médico, CRM)

DIAGNÓSTICO

Qual o motivo do encaminhamento ou laudo médico:

Data do encaminhamento:

ANTECEDENTES PESSOAIS

Filhos vivos e idade:

Natimortos:

Filhos mortos(idade):

Causa da morte:

Abortos naturais:

Abortos provocados:

Posição na ordem das gestações:

Posição na ordem dos nascimentos:

Saúde da mãe antes da gestação:

GESTAÇÃO

Foi planejada? Enjoou:

Quanto tempo:

Vomitou:

Quanto tempo:

Fez pré-natal (onde e a partir de que mês):

Usou algum medicamento:

Que exames realizou:

Resultados:

Fez ecografia (mês e motivo):

Fez alguma transfusão de sangue:

Sofreu algum trauma (queda, batida de cabeça, etc):

Doenças durante a gestação:

Internações:

Hemorragias:

Quantos quilos engordou:

Utilizou cigarro ou bebida alcoólica:

ANTECEDENTES FAMILIARES

Alguém com problemas de saúde (física/mental) na família? :

Histórico do desenvolvimento dos pais:

Há consanguinidade entre os pais da criança:

CONDIÇÕES DE NASCIMENTO

Local do parto:

Normal () Fórceps () Cesário () Por que?

Pré-termo () Termo () Pós-termo

() Quantas semanas?

RECÉM NASCIDO

Chorou ao nascer:

Cor (corado, pálido, cianótico):

Icterícia:

Banho de Luz:

Precisou de Oxigênio:

Incubadora:

APGAR:

Peso ao nascer:

Estatuta:

Descrição do que se passou com a criança no nascimento:

Como foi informado do diagnóstico:

Quanto tempo após o parto foi para a companhia da mãe:

Quando recebeu alta:

ESTADOS PATOLÓGICOS

Que doenças já teve:

Houve sequelas:

Internações:

Quanto tempo:

Está tomando alguma medicação:

Tem acompanhamento com outros profissionais da saúde? (Pediatra de rotina, neuropediatra, fonoaudiólogo, terapia ocupacional, fisioterapia, etc.)

Faz uso de algum tipo de Válvula, Prótese, Órtese ou algum outro dispositivo

Qual? (Exemplo: Traqueostomia, cadeira de rodas, Órtese ortopédica, sonda alimentar, sonda para urina ou fezes, óculos, tampão oftalmológico)

entre outros):

ALIMENTAÇÃO

Mamou quantas horas depois do parto? Até quando:

Sugou bem? Engoliu bem? Mamadeira? Até quando?

Em que idade começou a receber alimentação com frutas? Em que idade começou a receber alimentação salgada?

Consistência (batido, amassado, pedaços, etc.):

Intolerância alimentar:

Refluxo gastroesofágico:

O que come atualmente:

Mastiga bem:

Quem alimenta a criança:

É independente no ato de se alimentar (manipula colher, garfo, copo):

SONO

Dorme bem:

Agitado ou tranquilo:

Acorda a noite:

Dorme no berço ou na cama: com quem:

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Indique em que idade a criança realizou os seguintes comportamentos:

Sorriu:

Firmou o pescoço:

Rolou:

Segura objetos:

Sentou com apoio:

Sentou sem apoio:

Arrastou:

Engatinhou:

Andou com apoio:

Andou sem apoio:

Sobe escadas:

Desce escadas:

Pula com os dois pés juntos?

Tem bom equilíbrio ao andar?

Corre?

Consegue se equilibrar em um pé só?

Consegue pular com um pé só?

MANIPULAÇÃO E HÁBITOS

Usou chupeta:

Chupou dedo:

Teve tiques (birras):

Atitudes tomadas:

Apresenta estereotipias:

Atitudes tomadas:

Controle esfinteriano:

Escova os dentes (de forma dependente ou independentemente):

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Indique em que idade a criança realizou os seguintes comportamentos:

Balbuciou:

Emitiu fonemas:

Apresentou compreensão verbal:

Falou as primeiras palavras (quais):

Troca fonemas ou gagueja. Quais?

Gesticula:

Segue ordens simples:

O que fala hoje?

DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO

Quando estabeleceu o primeiro contato social:

Estranha as pessoas:

É super protegido:

Excessivamente cobrado:

Interage facilmente com outras crianças:

Mantém o interesse e a atenção nos brinquedos:

Chora com facilidade:

É mais alegre ou mais triste:

Teimoso: Exigente:

Envergonhado:

Agressivo:

Autoagressivo:

Aceita contato físico:

Tem medos?

Barulho incomoda muito?

Local com muitas pessoas incomoda?

Atende quando chamado pelo próprio nome?

DINÂMICA FAMILIAR

Tipo de moradia (própria, cedida ou alugada):

Quantas pessoas residem na casa:

Tem animal de estimação:

Situação socioeconômica (quem trabalha? A renda supre as necessidades?):

A criança recebe algum benefício do Governo?

Quem fica com a criança durante o dia?

Relacionamento família materna e paterna com a criança:

Que lugares

costumam frequentar:

Relacionamento dos pais antes e depois do nascimento:

Alguém na família tem vício?

Expectativas com relação ao atendimento na precoce:

OBSERVAÇÕES GERAIS (Outras informações passadas pelos pais).

Observações feitas sobre a criança caso tenha ido também para a entrevista.

ANEXO I**PLANO INTERVENTIVO BIMESTRAL INDIVIDUAL****PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRECOCE**

NOME DO ESTUDANTE:

DATA DE NASCIMENTO:

DIAGNÓSTICO:

DATA DE MATRÍCULA: PERÍODO:

ANO: TURMA: TURNO:

PROFESSOR(A) ATIVIDADES:

PROFESSOR(A) EDUCAÇÃO FÍSICA:

SONDAGEM DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

(Registrar as fragilidades e pontos fortes do estudante para elaboração das atividades de intervenção pedagógica)

MOTOR (Marco motor, funções psicomotoras: esquema corporal, equilíbrio, coordenação visomotora, coordenação dinâmica geral, motricidade fina, estruturação espaço-temporal, lateralidade, ritmo dentre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento motor).

COGNITIVO: (Percepção, raciocínio lógico, organização de pensamento, compreensão de ideias, conhecimento de mundo, aprendizagem virtual, imaginação, dentre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo)

LINGUAGEM: (Formas de comunicação e interação - capacidade de comunicação, linguagem receptiva e expressiva)
SOCIOEMOCIONAL: (Interação, habilidades interpessoais, autoestima, autonomia, regras de conduta, comportamento adaptativo e relações socioafetivas)
AVAs (Cuidados pessoais, atividades instrumentais de vida, habilidades ocupacionais, segurança do ambiente, qualidade de vida)
OUTROS (Informações que não foram contempladas pelos itens anteriores):

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM A SEREM ALCANÇADOS

--

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PROPOSTAS (Atividades)
--

1º Bimestre:

2º Bimestre:

RESULTADOS OBTIDOS / Área de atendimento: ATIVIDADES

1º Bimestre:

2º Bimestre:

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PROPOSTAS (Educação Física)

1º Bimestre:

2º Bimestre:

RESULTADOS OBTIDOS / Área de atendimento: EDUCAÇÃO FÍSICA
--

1º Bimestre:

2º Bimestre:

ESTRATÉGIAS DE ORIENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS (Tipos de mediações a serem adotadas: Aulas presenciais, orientações e diálogo com a família presencialmente ou por ferramentas de tecnologia como WhatsApp, mensagens de texto, chamadas de vídeo, orientações impressas, contato telefônico, e-mail e outros)

Data: / / 2023

Professor(a)/ Atividades - Matrícula
De acordo,

Prof.(a)/ Ed. Física - Matrícula

Coordenador(a) Pedagógico(a) - Matrícula

(1 a 5 meses) <u>AVA'S</u> , <u>COGNITIVO</u> , <u>LINGUAGEM</u> , <u>MOTOR</u>	<u>Currículo em Movimento – Ed. Infantil</u>
(6 a 12 meses) <u>COGNITIVO</u> , <u>LINGUAGEM</u> , <u>MOTOR</u>	<u>Currículo funcional (Currículo em Movimento Ed. Especial)</u>
(1 a 2 anos) <u>COGNITIVO</u> , <u>LINGUAGEM</u> , <u>MOTOR</u>	<u>Ficha Evolutiva</u>
(2 a 3 anos) <u>COGNITIVO</u> , <u>LINGUAGEM</u> , <u>MOTOR</u>	<u>Avaliação Funcional de Educação Física</u>
(3 a 4 anos) <u>COGNITIVO</u> , <u>LINGUAGEM</u> , <u>MOTOR</u>	

ANEXO J



**Formulário de Estudo de Caso
Estudantes com Deficiência/TEA / 2025**

CRE: São Sebastião			
Unidade Escolar: CAIC UNESCO			
Nome completo do(a) estudante:			
Data de nascimento:	Idade:		
Ano/série/etapa: Educação Precoce	Turma	Turno:	
Responsável:			
Telefone para contato, preferencialmente Whatsapp:			
Diagnóstico Médico:/Motivo do Encaminhamento para a Educação Precoce:			
CID:			

Tipo de atendimento oferecido ao estudante em 2025:

() Classe Especial em Centro de Ensino Especial (CEE) de _____

() Atendimento Complementar no CEE

() Programa de Educação Precoce

() Classe Especial em escola regular de _____

() Integração Inversa

() Classe Comum Inclusiva

() EJA Interventiva _____ segmento

() Classe Bilíngue

() Classe Bilíngue Mediada

() Classe Bilíngue Diferenciada

() Sala de Recursos Generalista

() Sala de Recursos Específica de _____

() Itinerância _____

() Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

- () **Orientação Educacional**
 () **Sala de Apoio à Aprendizagem**
 () **Apoio escolar com Monitor ou Educador Social Voluntário**

Assinale as alternativas que melhor se aplicam a(o) estudante:

Quanto aos **ASPECTOS MOTORES:**

Utiliza: () cadeira de rodas () andador () muletas

Possui:

- () coordenação motora grossa.
 () coordenação motora fina.
 () Apresenta movimentos involuntários.
 () Apresenta risco de queda.
 () É capaz de movimentar objetos em várias direções.
 () Escreve com adaptação.
 () em processo de desenvolvimento

Quanto à **COMUNICAÇÃO / SOCIALIZAÇÃO:**

() Não verbal

Verbal: () sem dificuldade

() com alguma dificuldade Qual? _____

() Utiliza Libras

() Utiliza Braile

Utiliza comunicação alternativa:

- () Prancha de comunicação
 () Utiliza alguns sinais da Libras
 () Outros _____
- () Comunica-se por sons/ balbucios
 () Comunica-se prioritariamente por gestos
 () Comunica-se prioritariamente com o olhar.
 () Chora com frequência.
 () Relaciona-se costumeiramente bem com as pessoas.
 () Reage com agressividade com frequência.
 () Demonstra comportamento disruptivo (bate, chuta, morde).
 () Demonstra preferência por se manter isolado.
 () Gosta de conversar.
 () Atende quando é chamado pelo nome.
 () Ainda não se percebeu as formas de comunicação usadas pelo estudante.
 () Outros:
-

Quanto aos **ASPECTOS SENSORIAIS**:

Deficiência Visual

- () Monocular () Baixa Visão () Cego () Surdocego
 () Não foi observado se apresenta limitações no campo visual.

Deficiência Auditiva

Orelha Direita:

- () Profundo () Severo () Moderado () Leve

Orelha Esquerda:

- () Profundo () Severo () Moderado () Leve

Tem implante coclear.

- () Faz uso de sistema FM

- () Outros: _____

Quanto às **ATIVIDADES DE VIDA AUTÔNOMA (AVAs)**:

- () Alimenta-se com auxílio.
 () Utiliza o banheiro com auxílio.
 () Veste-se com auxílio.
 () Utiliza fralda.
 () Apresenta sialorréia.
 () Organiza seus pertences com auxílio.
 () Não possui autonomia na locomoção.

(x) Apresenta AVAs em desenvolvimento conforme a idade; compatível com a faixa etária.

Quanto à **ALFABETIZAÇÃO**:

Em relação ao processo de leitura e escrita, o(a) estudante:

- () Está alfabetizado.
 () Não está alfabetizado.
 Está em processo de alfabetização.
 () Pré- silábico () Silábico () Silábico Alfabético () Alfabético

Quanto ao **PROCESSO DA ESCRITA**:

- () Não escreve.
 () Faz pareamento do nome a partir de um modelo.
 () Utiliza letras aleatórias para escrever palavras.
 () Escreve palavras simples, utilizando todas ou quase todas as letras necessárias.
 () Escreve frases e /ou pequenos textos.
 () Escreve com autonomia.

- ☐ Organiza letras móveis com autonomia para formar palavras.
- ☐ Utiliza letra cursiva.
- ☐ Utiliza letra em caixa alta.
- ☐ Outros. Especifique: _____

Quanto ao **PROCESSO DE LEITURA**:

- ☐ Não reconhece o nome.
- ☐ Reconhece o nome.
- ☐ Reconhece rótulos e embalagens de produtos conhecidos.
- ☐ Reconhece as letras do alfabeto (vogais e consoantes). ☐ Diferencia letras e números ☐ Lê palavras simples.
- ☐ Lê frases

Quanto ao **CONHECIMENTO MATEMÁTICO**:

- ☐ Não identifica números.
- ☐ Identifica números.
- ☐ Reconhece a função do número (hora, preço, telefone,...)
- ☐ Relaciona numeral à quantidade:
- ☐ Faz contagem **sem** apoio de material concreto.
- ☐ Faz contagem **com** apoio de material concreto.
- ☐ Realiza adição simples:

☐ Com unidades ☐ Com dezenas ☐ Com centenas ☐ Realiza subtração simples:

☐ Com unidades ☐ Com dezenas ☐ Com centenas

Descreva detalhadamente as **ESTRATÉGIAS** utilizadas pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para alcançar os objetivos de aprendizagem descritos nos documentos norteadores da **SEEDF**, bem como os **RESULTADOS** obtidos com essas estratégias:

Considerações outras, que se fizerem necessárias:

Solicitação de encaminhamentos para o ano letivo de 2023:

- ☐ Classe Especial em Centro de Ensino Especial (CEE) de _____
- ☐ Atendimento Complementar no CEE
- ☐ Programa de Educação Precoce
- ☐ Classe Especial em escola regular de _____

- ☐ Integração Inversa
☐ Integração Inversa com modulação diferenciada ____ + ____
☐ Classe Comum Inclusiva
☐ Classe Comum
☐ EJA
☐ EJA Interventiva ____ segmento
☐ Classe Bilíngue
☐ Classe Bilíngue Mediada
☐ Classe Bilíngue Diferenciada
☐ Sala de Recursos Generalista
☐ Sala de Recursos Específica de _____
☐ Apoio escolar com Monitor ou Educador Social Voluntário para:

☐ alimentação ☐ higienização ☐ locomoção.

Diante das informações prestadas anteriormente, comunico que estou ciente da proibição da cópia, bem como da divulgação e do compartilhamento de qualquer informação constante no presente Estudo de Caso.

Dessa forma, deverei observar as disposições da Lei Federal nº 13.709/2018, Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD, quanto ao tratamento de dados pessoais, comprometendo-me a não os utilizar para qualquer outro fim.

Responsáveis pelas informações:

Profissional	Matrícula	Nome/Assinatura
Diretor(a)		
Supervisor(a) pedagógico(a)		
Secretário(a) escolar		
Coordenador(a) Pedagógico(a)		
Professor(a) Sala de Recursos		
Professor(a) Sala de Recursos		
Orientador(a) Educacional		
Professor(a) Itinerante		

Equipe de Apoio à Aprendizagem - SEAA-Pedagogo		
Equipe de Apoio à Aprendizagem - SEAA-Psicólogo		
Professor(a) intérprete Educacional		
Professor(a) guia-intérprete		
Responsável pelo(a) estudante		
Professores regentes - Componentes curriculares		

Ante os aspectos pedagógicos analisados referentes a(o) estudante supracitado(a) e em atendimento ao estabelecido na Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF, Lei Brasileira da Inclusão e Estratégia de Matrícula vigente, o presente documento deve ser formalizado como:

() Estudo de Caso Anual

() Estudo de Caso Omisso.

Data: ____/____/____

Quando Caso Omisso, favor informar numero de Processo SEI dos seguintes anos:

2020: 00080-_____ () Não se aplica

2021: 00080-_____

ANEXO K

“QUESTIONÁRIO DE INCIDENTES CRÍTICOS (QIC)”

Coordenadora Pedagógica da Educação Precoce (CP da EP)

- Resposta sobre pontos positivos dos atendimentos em pequenos grupos:

"Acredito que nos atendimentos em pequenos grupos na EP há uma possibilidade de ofertar com mais frequência *experiências de aprendizagem no contato e interação com outras crianças*, favorecendo a aprendizagem das crianças com os pares, aspecto fundamental a meu ver para a socialização. Quando a professora ou o professor focam mais no atendimento individual e distanciado de outras crianças, a troca vai acontecer principalmente entre o adulto e a criança, e nos atendimentos em pequenos grupos, a meu ver aumentamos as chances de diversificar as interações sociais, bem como os desafios na interação. Na faixa de idade da Educação Precoce, a aprendizagem pela percepção do outro, do ambiente, pela *imitação* é muito frequente, e atender em grupinhos favorece essa forma de aprender.

As intervenções pedagógicas, realizadas pelos(as) professores(as) em pequenos grupos, exigem a *organização de estratégias para que as crianças vivenciem o compartilhar do ambiente, dos materiais e da atenção do outro* (adultos/professores(as) ou outras crianças) o que no meu entendimento é um ponto muito importante para a *socialização* da criança e para o *desenvolvimento socioafetivo*. Se a criança tem sempre toda a atenção, o ambiente e os materiais somente para ela, e de pronto é sempre a primeira e única a ser atendida em suas demandas, a necessidade de compartilhar, brincar junto, esperar a vez, usar a criatividade e desenvolver iniciativa, curiosidade e autonomia pela interação acaba ficando em segundo plano.

Nos atendimentos em pequenos grupos é possível incentivar maior autonomia e iniciativa das crianças, e inserir situações pedagógicas lúdicas em que podemos instigar que juntas essas crianças descubram formas de brincar, de interagir. Na EP as duplas ou trios vão ser formados normalmente a partir de 2 anos e meio e quando as crianças já tem um pouquinho mais compreensão do ambiente e de autonomia

motora e compreensão cognitiva, e a partir dessa idade percebo que na EP já conseguimos incentivar mais as brincadeiras de faz de conta, que ajudam muito na socialização também, então as duplas e trios favorecem o desenvolvimento das *brincadeiras de imaginação e faz de conta*; brincar de faz-de-conta pode claro acontecer com a participação do adulto, mas é também essencial que as crianças possam juntas se envolver criando, experimentando com maior *protagonismo*."

- Resposta sobre pontos negativos dos atendimentos em pequenos grupos:

"Como os atendimentos acontecem duas vezes na semana, 1h e meia em cada dia (50 minutos com educação física, 50 minutos com atividades), às vezes *o tempo torna-se curto* para desenvolver o trabalho em dupla ou trio, havendo maior tempo destinado a uma única criança se essa estivesse em atendimento individualizado com o(a) professor(a), e esse(a) poderia intensificar as intervenções no sentido de ampliar as vivências de socialização da criança, que ao invés de acontecer na duplinha ou trio, poderia ser direcionada na interação com outras crianças da escola ou da própria Educação Precoce que estejam em atendimento ao mesmo tempo só que com outros professores.

Para realizar orientação às mães e pais (ou outros responsáveis) das crianças no tempo de atendimento levando-os para a sala de referência, torna-se mais complicado para conversar especificamente com um(a) responsável quando estamos atendendo uma duplinha ou trio, então nesse caso, vejo como um ponto negativo a dificuldade para orientar e *levar as mães e pais* das crianças em terminalidade na Educação Precoce *para participar diretamente do atendimento* com a criança quando elas estão em duplinha ou trio.

Quando na dupla ou trio as *características das crianças são muito divergentes* (exemplo: um mais tranquilo outro muito agitado, um com mais autonomia psicomotora e outro com mais dependência e insegurança, etc.) na prática observamos que uma das crianças acaba ficando "prejudicada" em termos de atenção e intervenções mais direcionadas a ela. Nesses casos é importante tentar *reorganizar os agrupamentos*, mas com a quantidade grande de crianças e as grades horárias todas cheias nem sempre é possível mudar os agrupamentos."

- Resposta sobre reações socioemocionais positivas nos espaços compartilhados:

"Reações como *abraçar* outra criança e se interessar pelo que outras crianças estão fazendo, *observando* ou mesmo tentando *brincar junto*, *imitar* ou se *comunicar* com outras crianças nos espaços de interação.

Entusiasmo, *alegria*, curiosidade expressos corporalmente e às vezes também de forma oral ao terem contato ou brincarem com outras crianças.

Pedir pela linguagem corporal ou oral para o(a) professor(a) para continuar ou voltar a ir para os outros ambientes além da Educação Precoce, demonstrando conforto e interesse em estar com mais crianças, mesmo crianças maiores na Ed. Infantil."

- Resposta sobre reações socioemocionais negativas nos espaços compartilhados:

"*Desregulação emocional, nervosismo, agitação* principalmente para crianças que têm maior dificuldade para lidar com mudanças e com imprevisibilidade.

Comportamento de *fuga* ou reação de tentar *afastar* ou *bater* no outro na tentativa de sair dos ambientes ou afastar outra criança que por algum motivo geraram desconforto inicial para a criança da Educação Precoce.

Insegurança, choro e medo diante da quantidade de outras crianças nos ambientes, diante do barulho excessivo e de pessoas desconhecidas."

- Resposta sobre pontos positivos da transição EP para EI:

"As crianças da Educação Precoce têm oportunidade de *experimentar, de forma paulatina, gradativa e com suporte dos(as) professores(as) da Precoce*, parte da rotina da Educação Infantil, na qual estarão inseridas no ano seguinte. O processo acontece de maneira que as crianças podem conhecer aos poucos uma sala de aula maior, com mais crianças, com um(a) outro(a) professor(a), com cadeiras e mesinhas diferentes, com uma organização espacial diferente do que estão

acostumadas na Precoce; as crianças da Precoce podem vivenciar experiências novas de forma que no ano seguinte não seja tudo novidade ou gere tanto estranhamento. Então a criança é levada para parquinho, pátio, rodinhas, salas do infantil, refeitório, e estando com seus professores de referência da Educação Precoce, podem sentir-se mais seguras; vamos aos poucos realizando um trabalho de previsibilidade com as crianças, em que *o novo não seja tão novo* assim no ano seguinte. Os(as) professores(as) podem ainda realizar intervenções pontuais in loco, em contextos mais frequentes da Educação Infantil, para *auxiliar esse processo de inclusão e transição*.

Com as vivências intensificadas em conjunto com as crianças da Educação Infantil, em turmas pequenas ou em momentos em que mais turmas estão reunidas (exemplo, momento de contação de história e teatro para todas as turminhas, refeitório, bailinho, festividades de carnaval, festa junina da escola e apresentações de dança junina, diversas atividades da semana da criança, entre outros), os professores da Educação Precoce com a criança da Precoce, seja individualmente ou em dupla ou trio, tem *oportunidade de observar e perceber facilidades, potencialidades e dificuldades demonstradas pelas crianças* nesses espaços mais coletivos, e a partir dessas percepções em ambientes e situações diversas, têm maiores informações para avaliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e assim trazer novos elementos para seus planejamentos, diversificar e intensificar estratégias didático-pedagógicas para ajudar a criança a avançar na aquisição de habilidades (de toda ordem -- motor, cognitivo, atenção, socialização, segurança, noção de autocuidado e cuidado com o outro, autorregulação em espaços com mais pessoas, com mais barulhos ou estímulos sensoriais, etc.) que favoreçam a transição para a Educação Infantil e a continuidade da Inclusão no ano seguinte, sempre, claro, respeitando o tempo, ritmo e interesses da criança, mas incentivando, dando oportunidades diversas de vivenciar.

Destaco também o *impacto positivo das vivências de transição* não somente para as crianças da Educação Precoce, mas também *para as crianças da Educação Infantil*. Muitas querem cuidar das crianças da Precoce, observam e perguntam sobre as crianças, sobre características delas, tendo assim a oportunidade de contato com a

diversidade, brincar junto, perceber as deficiências e diferenças como algo normal, *aprender a respeitar e compartilhar na prática*. As crianças na Educação Infantil demonstram curiosidade e interesse, e vejo como uma boa oportunidade para trabalhar em parceria com os(as) professores(as) da Educação Infantil a inclusão, a empatia, o respeito, entre outros valores, tanto com as crianças da Ed. Precoce como com as crianças da Educação Infantil. Temos várias crianças na nossa escola que estão na Ed. Infantil e já foram da Educação Precoce, e alguns lembram do tempo que estiveram conosco, demonstram afetividade pelas crianças e pelos professores, e entendendo que todos somos diferentes."

- Resposta sobre pontos negativos da transição EP para EI:

"A resistência de alguns/algumas colegas (professores de atividades) da Educação Infantil em receber a visita das crianças da Educação Precoce junto com seus/suas professores(as) para participar das atividades em conjunto, principalmente rodinhas e atividades de psicomotricidade no pátio, ou mesmo dentro da sala de aula da Ed. Infantil, talvez com receio de ter algum tipo de julgamento dos(as) professores(as) da Precoce, ou de interromper ou "atrapalhar" o andamento do planejamento que fizeram para a turma naquele momento.

A resistência de alguns/algumas professores(as) da própria Educação Precoce em se propor a inserir no planejamento as vivências fora do ambiente de referência da Educação Precoce, que exigem sair das salas de referência, estar em ambiente diferenciado e novo para as crianças da Precoce, além de demandar comunicação com os(as) professores(as) do Infantil, o que muitas vezes sim vai gerar mais trabalho, desregulação emocional ou resistência da criança, e vai exigir que o(a) docente tenha que sair da sua zona de conforto de atuação e de intervenção pedagógica com a criança.

Além da resistência por parte de alguns/algumas docentes, muitas vezes as vivências acontecem de forma pouco planejada; quando, como coordenação pedagógica, oriento que os(as) professores(as) proporcionem às crianças diferentes vivências em conjunto com a Educação Infantil, visando a transição no próximo ano, percebo que em alguns casos apenas levam a criança para espaços com outras

crianças, mas não planejam previamente intervenções para acontecer nesses espaços, e nem sempre dialogam também com os(as) professores(as) do infantil para combinar essas vivências, *apenas "levam" a criança da Educação Precoce para os espaços coletivos, mas sem uma intencionalidade pedagógica* muito clara (em alguns casos). Não são todos, não cabe generalizar; muitos professores pensam e se empenham no processo, mas vejo que ainda, uma boa parte faz sem esse planejamento prévio.

Avalio ainda que eu, como coordenadora pedagógica nesse momento (e quem quer que esteja na coordenação pedagógica), poderia contribuir mais para melhorar esse processo e favorecer as vivências para a transição, pensando e planejando outras estratégias em conjunto com a equipe, realizando por exemplo mais momentos de conscientização da importância e dos ganhos para as crianças e para a inclusão destas na Ed. Infantil, e propondo também mais ações da Educação Precoce em que nós convidemos as turmas da Educação Infantil para participar. O tempo e as demandas que vão além das funções pedagógicas atrapalham bastante essa articulação, mas acredito que se as ações entram como parte do planejamento anual da escola, podem se tornar concretas na prática.

Acredito que há um *distanciamento entre os segmentos (Precoce e Infantil) na própria escola*, e claro, *entre a Precoce e o Infantil das outras escolas na regional de ensino*, pela própria correria e as diversas demandas que todos os professores têm nas escolas, e não vivenciei nesses anos desde que estou como coordenadora pedagógica, uma Coordenação Intermediária da CRE (Educação Especial e Educação infantil) se envolvendo na prática com essa transição, além da avaliação dos Estudos de Caso por meio dos formulários de Estudo de caso enviados para a CRE.

Entre escolas (a nossa e as demais escolas com infantil em São Sebastião) pela própria dinâmica do distanciamento físico, os(as) professores(as) não se encontram e nem temos reuniões que aproximem esses professores; nós da Educação Precoce enviamos as documentações das crianças (estudos de caso, laudos ou encaminhamentos médicos, relatórios pedagógicos semestrais) via processo SEI

para a Regional de Ensino (para que façam a previsão de vagas e escolas) e para as escolas que receberão as crianças (esse envio de documentação acontece no final do ano letivo). Fica a encargo da escola dar acesso e conhecimento sobre essas documentações aos novos professores da criança no ano seguinte.

Assim que entrei na coordenação em 2019, propus um momento de reunião com representantes das escolas, na Regional de Ensino, com a participação da coordenação intermediária da Educação Especial e da Educação Infantil da Regional, de forma que pudéssemos conversar sobre as crianças; entretanto esse momento só aconteceu em 2019, e poucos representantes das escolas estiveram presentes. Procuro estar disponível para contato e conversa no início do ano letivo, e fazer contato com as escolas de destino, por telefone, mas o distanciamento é grande e as demandas escolares de final e início de ano são enormes, na nossa escola e nas demais, o que de fato também *difículta os encontros e a troca de informações, tão importantes para a transição e inclusão*.

Em nossa escola mesmo, vejo que *os(as) professores(as) também demoram a ter acesso às documentações das crianças* no início do ano, mesmo os documentos estando fisicamente na mesma escola, na Secretaria da escola. Alguns procuram a Educação Precoce (professores e a coordenação) para conversar, outros não procuram, e as documentações e informações que poderiam ajudar mais o processo de transição e inclusão, acabam não sendo utilizadas no início do ano. Às vezes nós procuramos também, mas vejo uma falha nesse processo.

A aproximação entre os segmentos (Precoce e Infantil) na nossa escola tem melhorado aos poucos ao longo dos anos, mas com certeza ainda pode melhorar, talvez com momentos conjuntos de rodas de conversa nas coordenações, esclarecimentos sobre o trabalho realizado pela Ed. Precoce e a transição para a Educação Infantil, tanto no início do ano quanto ao longo deste.

Em relação às demais escolas que recebem nossas crianças, acredito que os coordenadores intermediários na CRE de São Sebastião (educação especial e educação infantil), em parceria com as coordenações pedagógicas das escolas ou outros representantes pedagógicos, poderiam retomar algum encontro presencial ou

mesmo online, para conversar sobre as crianças da Educação Precoce que estão indo para a Educação Infantil daquela escola; isso exige tempo e organização, mas acredito que seria positivo. E como cada vez mais as Coordenações Regionais de Ensino tem tentado antecipar os planejamentos do encaminhamento das crianças da Precoce para o ano seguinte, poderíamos começar a pensar em antecipar esses momentos de diálogo e de *pensar estratégias complementares para a transição não somente dentro da nossa escola, mas para as demais.*

Professora de Educação Física da Educação Precoce (Profª. EF)

- Resposta sobre pontos positivos dos atendimentos em pequenos grupos:

"A possibilidade de desenvolver a *interação* em contexto mais controlado (poucas crianças) -- menor sobrecarga sensorial (barulho), praticar o esperar a vez, compartilhar material;

A possibilidade de incentivar a *comunicação e imitação* -- por ser mais próxima de uma ou duas crianças, potencializa a chance da criança observar o outro e se comunicar/imitar;

Construção de vínculos e segurança de forma mais fácil."

- Resposta sobre pontos negativos dos atendimentos em pequenos grupos:

"Interação que ocorre em grupos menores pode ser difícil de ser *replicada* em turmas maiores (dinâmica da educação infantil), com mais barulhos;

A experiência com grupo reduzido pode dificultar a interação com crianças diversas, visto que o foco na formação de duplas são crianças com desenvolvimento semelhantes;

Possibilidade de *dependência da mediação do professor*, pois no grupo menor, tendemos à intervir de forma mais rápida e com mais atenção, o que pode não ser possível na educação infantil."

- Resposta sobre reações socioemocionais positivas nos espaços compartilhados:

"*Alegria/entusiasmo* pelo novo (maior diversidade de brinquedos e espaços) para explorar.

Curiosidade nas interações -- podem surgir interações espontâneas com crianças da educação infantil.

Aumento da *autoconfiança* -- vendo outra criança maior fazendo a brincadeira ela experimenta e se sente capaz, elevando a autoestima."

- Resposta sobre reações socioemocionais negativas nos espaços compartilhados:

"Pode haver *sobrecarga sensorial*, especialmente para crianças atípicas, isso é um limitador.

Pode haver *frustração* pelo fato da criança não conseguir acompanhar brincadeiras.

Insegurança pelo apego/rigidez com as rotinas ou contato com professor e determinados colegas."

- Resposta sobre pontos positivos da transição EP para EI:

"*Ampliação do repertório motor* (equilíbrio, força, coordenação global) e autonomia corporal.

Contato com outras crianças com outros repertórios motores e de desenvolvimento fazendo com que a criança seja incentivada a imitar, se comunicar.

Sentir-se pertencente, incluída num ambiente escolar."

- Resposta sobre pontos negativos da transição EP para EI:

"A mudança de foco de lúdico (E. Precoce) para alfabetizar a criança (caso ocorra na Educação Infantil) pode gerar um *estresse* ou *frustração* na criança.

Por estar inserida numa turma regular/integração inversa, o *contato dos professores com os pais é reduzido* e os atendimentos extra escola podem ser reduzidos também (fisioterapia, fono, pediatra), pois como nosso contato é muito próximo, os professores acabam "cobrando" essa continuidade dos pais.

Dificuldade de *aceitação* de ambientes mais amplos e com mais crianças, com excesso de estímulos sensoriais e, sem o suporte mais individualizado do professor (visto que a turma é maior), a criança pode se desorganizar."

Professora de Atividades da Educação Precoce (PA da EP)

- Resposta sobre pontos positivos dos atendimentos em pequenos grupos:

"Acredito que em grupos menores, as crianças têm mais oportunidades de conversar, dividir tarefas e ajudar umas às outras, aprendendo na prática o valor da colaboração e do respeito mútuo, havendo *maior interação e cooperação entre eles*. E também ao compartilhar tarefas e resolver desafios em conjunto, as crianças aprendem a trabalhar em equipe e a valorizar as diferenças individuais.

O contato próximo favorece o *diálogo*, a *escuta* e a compreensão das emoções e *necessidades do outro*, fortalecendo *vínculos afetivos* e *habilidades sociais* essenciais, bem como favorece o desenvolvimento da *comunicação* e empatia entre eles.

Em pequenos grupos, o docente pode acompanhar melhor cada criança, incentivando sua participação e criando um clima de confiança que estimula a socialização de forma natural e prazerosa, proporcionando um ambiente acolhedor e personalizado."

- Resposta sobre pontos negativos dos atendimentos em pequenos grupos:

"Quando as atividades são realizadas sempre em duplas ou trios, as crianças têm *menos oportunidades de conviver com um grupo mais amplo*, o que pode restringir o desenvolvimento de habilidades sociais como a adaptação a diferentes personalidades e a resolução de conflitos em contextos variados, ocorrendo assim uma limitação das interações sociais.

Em pequenos grupos, essa modalidade pode gerar *dependência excessiva entre os mesmos colegas*, especialmente quando as duplas ou trios são formados de maneira fixa. Isso pode dificultar que a criança se sinta à vontade para interagir com outros colegas, prejudicando a ampliação de seus vínculos afetivos dentro do ambiente escolar.

O trabalho em grupos reduzidos *exige maior tempo e atenção do docente*, que precisa acompanhar de perto cada conjunto de crianças. Em turmas numerosas, essa dinâmica pode se tornar difícil de gerenciar, resultando em desigualdade de atenção entre os grupos e comprometendo a continuidade das atividades."

- Resposta sobre reações socioemocionais positivas nos espaços compartilhados:

"Ao conviver com outras crianças e adultos nos ambientes escolares, elas se sentem parte de um grupo, fortalecendo sua *autoconfiança* e *segurança emocional*, proporcionando sentimento de *acolhimento*.

Em momentos de lazer e convivência despertam emoções positivas que favorecem o bem-estar, o *prazer em estar na escola* e o gosto pela aprendizagem, surgindo a alegria e o entusiasmo proporcionados pelas brincadeiras e descobertas coletivas.

As crianças aprendem a respeitar o outro, a esperar sua vez e a valorizar as relações de amizade, compartilhando brinquedos, espaços e experiências. Essas vivências cotidianas nos ambientes comuns da escola são fundamentais para a *formação de atitudes sociais* saudáveis e para o *fortalecimento emocional* desde a primeira infância."

- Resposta sobre reações socioemocionais negativas nos espaços compartilhados:

"Essa dificuldade em lidar com limites e regras pode gerar *conflitos momentâneos nas crianças*, surgindo sentimento de *frustração e impaciência*, principalmente quando precisam esperar sua vez para brincar, dividir brinquedos ou participar de atividades desejadas.

Ambientes amplos e cheios de estímulos podem provocar *medo* de se expor ou receio de se aproximar dos colegas, podendo surgir sentimento de *insegurança* ou *timidez*, especialmente em crianças que ainda estão se adaptando ao convívio social.

Em algumas situações, as crianças podem sentir *tristeza ou exclusão*, quando não são convidadas a participar das brincadeiras ou quando enfrentam rejeição por parte dos pares. Essas experiências, embora desafiadoras, são oportunidades importantes para o docente intervir de forma sensível, promovendo a empatia, o respeito e a valorização das diferenças."

- Resposta sobre pontos positivos da transição EP para EI:

"Na maioria das vezes, as crianças, ao final da Educação Precoce, já demonstram *maior autonomia*, capacidade de expressão e *controle emocional*, o que facilita o convívio com os colegas e o acolhimento em um novo ambiente escolar.

As experiências vividas na Educação Precoce despertam o interesse por descobrir, explorar e compreender o mundo ao redor, preparando as crianças para os novos desafios e habilidades que serão apresentados na Educação Infantil, observando o avanço nas habilidades cognitivas e na curiosidade pela aprendizagem.

O *fortalecimento do vínculo com o ambiente escolar*, pois a transição é vivida de forma gradual e afetiva, permitindo que as crianças se sintam seguras e confiantes diante das mudanças. Esse sentimento de *pertencimento* e continuidade contribui para uma passagem tranquila e prazerosa entre as etapas da educação."

- Resposta sobre pontos negativos da transição EP para EI:

"A ruptura com o ambiente e as figuras de apego anteriores pode gerar *resistência e dificuldade de adaptação nos primeiros dias*, muitas crianças enfrentam insegurança e ansiedade diante das mudanças, pois precisam se adaptar a novos espaços, rotinas e profissionais.

As crianças passam a conviver com um grupo maior e mais diversificado, o que pode gerar conflitos, retraimento ou até sentimentos de exclusão em alguns casos, podendo ocorrer *dificuldade nas relações sociais*.

A Educação Infantil demanda mais independência nas atividades e maior tempo de atenção, podendo haver um impacto emocional causado pelo aumento das exigências e da autonomia. Essa transição pode ser desafiadora para crianças que ainda estão desenvolvendo essas competências, resultando em momentos de *cansaço, frustração ou desmotivação*."