

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

DOI: 10.5281/zenodo.18409754

Danielly Viviane Barbosa Alves¹

Valquíria Aparecida Rossi²

RESUMO

O objetivo geral deste projeto de pesquisa propõe analisar as necessidades surgidas na atuação de acordo com a percepção dos docentes da educação em tempo integral. Como objetivos específicos pretende-se: a) identificar se essas necessidades apontadas pelos professores influenciam na aprendizagem das crianças com necessidades especiais de educação matriculadas na rede pública municipal e b) identificar se a introdução da rotina em tempo integral influenciou na aprendizagem das crianças com necessidades de educação especial. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, fundamentada na abordagem de estudo de caso e em pesquisas bibliográficas da literatura pertinente. A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de questionários sociodemográfico com 10 professores da educação infantil que atuam na escola de tempo Integral. Será utilizada para a coleta dos dados a técnica dos grupos de escuta. A pesquisa

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

justifica-se pela necessidade de compreender, a partir de dados empíricos, a influência da ampliação da jornada escolar na rotina dos professores e no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais de educação, considerando suas especificidades. Almeja-se, ainda, suscitar reflexões das demandas estabelecidas pela rede de ensino, perpassando pelas práticas atuais dos docentes, promovendo o debate acerca de ações efetivas que visem uma educação verdadeiramente integral, que respeite as singularidades dos sujeitos e assegurem o direito à aprendizagem plena de todas as crianças, em consonância com a perspectiva da educação inclusiva. Pretende-se ao final, obtenção de maior clareza sobre a situação de trabalho dos professores a partir das suas percepções e identificação de influência da adoção de período integral na aprendizagem desses alunos com necessidades especiais de educação.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação em Tempo Integral; Crianças com Necessidades especiais de educação; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The general objective of this research project is to analyze the needs arising in the performance of teachers working in full-time early childhood education. Specifically, it aims to: a) identify whether the needs pointed out by teachers influence the learning of children with special educational needs enrolled in the municipal public school system; and b) investigate whether the introduction of a full-time routine has impacted the learning of these children. This is a qualitative study, based on a case study approach and supported by a literature review. Data collection will be carried out through a sociodemographic questionnaire applied to ten early childhood education

teachers working in full-time schools. Listening group techniques will also be used. This study is justified by the need to understand, from empirical data, how the extension of the school day affects teachers' routines and the development of children with special educational needs. It also seeks to foster reflection on current teaching practices and contribute to the promotion of inclusive and meaningful full-time education, ensuring every child's right to comprehensive learning.

Keywords: Early Childhood Education; Full-Time Education; Children with Special Educational Needs; School Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma etapa essencial da Educação Básica, marcada por avanços importantes em termos de políticas públicas, reconhecimento social e diretrizes pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reafirma o direito das crianças à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, reconhecendo a infância como tempo de aprendizagens significativas, de vivências e descobertas. Essa concepção rompe com uma visão assistencialista, ainda presente em algumas práticas, e valoriza o protagonismo infantil, o brincar e a convivência como eixos estruturantes do processo educativo. Entretanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, a efetivação desses princípios ainda enfrenta desafios, sobretudo no que diz respeito à formação docente, à infraestrutura e à construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e a inclusão (OLIVEIRA, 2012).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Nesse cenário, a expansão das escolas de tempo integral se coloca como uma das políticas públicas mais relevantes da educação brasileira contemporânea. A proposta busca ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, garantindo não apenas mais horas de ensino, mas, principalmente, novas possibilidades de vivência, aprendizagem e socialização (FREITAS, 2020). A escola de tempo integral representa uma tentativa de integração entre os diferentes campos do saber, entre o tempo do aprender e o tempo do viver, promovendo uma formação mais completa e humana. Contudo, a implementação dessa política traz consigo desafios estruturais, curriculares e pedagógicos, especialmente quando se trata de adequar o tempo ampliado às especificidades da infância e às condições reais das escolas (LIMA; SILVA, 2021).

Um dos aspectos mais sensíveis nesse processo é a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Essa etapa é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades, da autonomia e das interações sociais das crianças, sendo, portanto, um espaço privilegiado para a vivência da diversidade. Autoras como Mantoan (2022) e Kassir (2021) defendem que a inclusão na primeira infância deve ser entendida não como uma adaptação pontual, mas como parte constitutiva da proposta pedagógica da escola, implicando mudanças nas concepções, nas práticas e nas relações entre professores, alunos e comunidade. Assim, a presença de crianças com deficiência na escola de tempo integral exige uma reflexão profunda sobre o papel do educador, sobre o planejamento e sobre as condições concretas de realização de uma educação inclusiva e humanizadora.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Apesar dos avanços legais e dos discursos inclusivos, ainda existem lacunas significativas entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas cotidianas. Muitas vezes, o que se preconiza nos documentos oficiais não se concretiza no chão da escola, onde professores enfrentam desafios como turmas heterogêneas, falta de apoio especializado, formação insuficiente e condições de trabalho que limitam o desenvolvimento de práticas efetivamente inclusivas. Essas tensões revelam a distância entre o ideal e o real, entre o que é proposto e o que é possível fazer no contexto da escola pública.

A pesquisa objetiva analisar a percepção dos docentes sobre o ensino integral da rede pública municipal para alunos com necessidades especiais de educação, de forma a identificar necessidades específicas na rotina de ensino e sua relevância para o ensino e se a introdução da rotina em tempo integral, por si só, influenciou na aprendizagem das crianças com necessidades especiais.

De forma específica pretende-se: Pesquisar como as crianças com deficiência estão sendo assistidas no contexto da educação de tempo integral. Compreender as percepções dos docentes sobre a efetividade da educação em tempo integral para crianças com deficiência e especificamente, a percepção em relação às práticas adotadas no processo de interação dessas crianças, verificando se as estratégias favorecem a aprendizagem.

A pesquisa justifica-se pela urgência em aprofundar debates que contribuam para uma educação inclusiva integral, trazendo à tona os desafios enfrentados por professores, crianças e famílias, e apontando caminhos para

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

o aprimoramento das políticas públicas educacionais. Sua relevância se ancora, portanto, no plano teórico, ao aprofundar as discussões sobre inclusão na primeira infância, quanto no plano prático, ao oferecer subsídios para a construção de práticas mais equitativas, humanizadoras e comprometidas com o direito à educação de todos.

A proposta é refletir criticamente sobre como essa modalidade de ensino pode, de fato, promover uma formação integral, que vá além da simples ampliação da jornada escolar, respeitando as singularidades, ritmos e os modos próprios de aprender de cada criança. A intenção é fortalecer uma concepção de escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com a valorização da diversidade humana, na qual o tempo integral seja compreendido não como quantidade, mas como qualidade das experiências educativas ofertadas.

A pergunta geradora do trabalho se trata de: Como a escola de tempo integral municipal pode contribuir para inclusão de crianças deficientes, promovendo um ensino significativo e motivador?

A hipóteses elencadas para a perguntas, são: 1. A ampliação da jornada escolar, por si só, não assegura a inclusão efetiva de crianças com deficiência, sendo indispensável o planejamento de práticas inclusivas. 2. A falta de formação continuada e de apoio multiprofissional compromete a qualidade do atendimento e limita o desenvolvimento das crianças com deficiência. 3. As práticas inclusivas ainda ocorrem de forma pontual e desarticulada nas escolas públicas municipais, evidenciando a distância entre a legislação e a prática.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa será desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e narrativa enfatizando o contexto do objeto de estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite uma análise aprofundada dos fenômenos educacionais, possibilitando a interpretação das interações e práticas pedagógicas em seu contexto real.

As técnicas qualitativas elencadas para a coleta de dados, serão: observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental (MINAYO, 2014). A observação participante será conduzida durante as aulas, realizada em momentos específicos da rotina escolar (atividades pedagógicas, momentos de alimentação, brincadeiras e interações coletivas e individuais) com uso de um roteiro de observação que contemple aspectos como participação das crianças, interações sociais, estratégias de mediação e organização do tempo. As observações visam compreender como o tempo escolar é vivenciado pelas crianças com deficiência e como são promovidas (ou não) práticas inclusivas.

As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com professores e profissionais de apoio, com objetivo de captar percepções, experiências e desafios enfrentados no cotidiano escolar em tempo integral e as crianças com deficiência. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise.

O estudo será realizado em escolas públicas que ofertam a modalidade de educação infantil em tempo integral, com a participação de professores. A

seleção dos professores ocorrerá de forma intencional, considerando critérios como localização, estrutura pedagógica e disponibilidade dos participantes para contribuir com a pesquisa.

Com essa abordagem metodológica, espera-se obter uma compreensão aprofundada sobre a relação entre a educação inclusiva e a escola de tempo Integral, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, respeitosas e alinhadas às necessidades desse público.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

2.1. A Educação Infantil e o Conceito de Desenvolvimento Integral

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, o início da vida escolar da criança. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, esta fase tem como fundamento o direito da criança à educação e ao desenvolvimento integral, como referido no artigo 29 “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A ideia é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir às crianças “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” por meio de experiências que possibilitem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. O currículo estruturado a partir dessa percepção, compreende a criança como um sujeito de direito e com ativo na construção de suas aprendizagens, dando-lhe o

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

espaço devido como parte da sociedade e trabalhando para que sejam-lhe dadas ferramentas para sua construção como tal.

Alguns autores contribuem para a discussão, como Rocha (2020) ao considerar que a criança é protagonista de seu processo de aprendizagem capaz de atribuir significados às suas experiências e de participar ativamente da vida social e cultural. Para a autora, compreender a criança como sujeito de direitos implica reconhecer seus modos próprios de agir, pensar e se expressar, o que demanda uma prática pedagógica que valorize a escuta, a ludicidade e a interação. A autora ressalta que o currículo na Educação Infantil deve ser concebido como uma construção coletiva, sensível às culturas infantis e às formas de expressão simbólica das crianças.

A noção de desenvolvimento integral também se apoia nas contribuições de pensadores da psicologia e da educação, que compreendem o crescimento infantil como um processo dinâmico e relacional. O Vygotsky (1998) contribui para fundamentar a ideia de desenvolvimento ao afirmar que este ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura, para ele, a aprendizagem não é apenas resultado do processamento de informações, mas é condicionada pelas experiências culturais e pelas relações sociais nas quais a criança está inserida. Assim, a escola e o professor desempenham papel central como mediadores do processo de desenvolvimento.

De maneira complementar, Wallon (2007) destaca a unidade entre emoção, movimento e inteligência, reconhecendo o desenvolvimento infantil como um fenômeno que envolve a totalidade do sujeito. O autor traz a questão da

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

afetividade como um elemento constitutivo do processo de aprendizagem, e a criança se forma em um ambiente de trocas recíprocas com os outros e com o meio, logo seu contexto é um agente de influência na maneira de sentir e compreender os estímulos a que é submetida. Nessa perspectiva, o desenvolvimento integral não pode ser compreendido de maneira fragmentada, mas como um processo em que o corpo, a emoção e a cognição se integram continuamente.

Oliveira (2012) complementa essa visão ao afirmar que a Educação Infantil deve oferecer experiências que favoreçam o desenvolvimento global das crianças, em consonância com seus contextos socioculturais. A autora destaca que o trabalho pedagógico deve permear o cuidado e a educação, de maneira integrativa, criando situações que estimulem a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão. Para Oliveira, o papel da escola é organizar tempos e espaços que permitam à criança experimentar, interagir e aprender de forma significativa, reconhecendo que cada uma possui um ritmo e um percurso próprio de desenvolvimento.

As ideias aqui apresentadas buscam olhar a Educação Infantil na perspectiva de articulação entre diferentes dimensões, como as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, de forma a tratar o contexto de aprendizagem como um fator de grande influência para a formação do processo educativo do indivíduo. Esse contexto, ao ser formado pela escola, requer um trabalho constante de construção e atualização pela instituição para que se constitua como um espaço de experiências diversas e acolhedoras, em que a convivência e o aprendizado possam impulsionar os processos individuais de seus alunos. A base teórica citada, até então, da base para justificar a

importância do fortalecimento e enriquecimento do contexto escolar para a promoção da educação integral.

2.2. A Escola de Tempo Integral: Políticas Públicas e Desafios na Prática

Nas últimas décadas, a escola em tempo integral tem ganhado destaque nas discussões pedagógicas e nas políticas educacionais brasileiras. O tema perpassa e integra outras discussões, como a ampliação do direito à educação básica, a formação integral dos alunos, os conflitos e contextos socioculturais e socioeconômicos, dentre outras. A discussão vai além da carga horária proposta, mas articula o tempo com a busca pela promoção de experiências e o estímulo a diferentes dimensões do desenvolvimento humano (MOLL, 2012).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a educação básica deve assegurar, em todas as suas etapas, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O aumento do tempo dos indivíduos na escola, torna-se a ferramenta estratégica para a realização desses objetivos, é através do tempo que se torna possível articular os saberes educacionais, sociais e vivenciais. Essa ideia reafirmada é pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e as diretrizes do Programa Mais Educação:

“Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.”

“Estratégia 6.1: institucionalizar e manter, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, programas e ações de ampliação e reestruturação das escolas públicas, de forma a garantir a oferta de educação em tempo integral, com atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, como cultura, artes, esporte e lazer, articuladas ao projeto político-pedagógico.” (BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014–2024, Lei nº 13.005/2014)

A ampliação da jornada escolar por si só não é capaz de alcançar os objetivos propostos, é necessário que essa ampliação seja coordenada de forma a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ampliar a qualidade das experiências educativas (MOLL, 2012), de modo que o tempo adicional se converta em oportunidades significativas de aprendizagem, convivência e produção cultural. A autora destaca que a educação integral é uma escola que se amplia para dar espaço a atividades diversas que reconheçam o aluno como sujeito de múltiplos saberes.

O requisito qualitativo da ampliação do tempo também é ressaltado por Coelho (2009), ao afirmar que o tempo de qualidade é um processo de planejamento coletivo e diálogo com as realidades locais dos alunos, uma espaço para estabelecimento de conexões com a cultura, trazendo elementos dos territórios para o ambiente escolar. Uma discussão fundamental na construção de dinâmicas práticas que integrem a visão da formação integral discutida no tópico anterior, ao dia a dia escolar. A autora ressalta ainda, que a escola de tempo integral, nessa perspectiva deve ser entendida como uma política pública, diante de seu potencial de redução de desigualdades e inclusão social.

Contudo os desafios para tal são diversos, o autor Freitas (2020) contribui para esse debate ao compreender a escola de tempo integral como uma estratégia de justiça social, mas aponta a complexidade desse processo. O autor afirma que a ampliação do tempo escolar pode contribuir para democratizar o acesso ao conhecimento e às oportunidades formativas, desde que seja acompanhada por políticas que assegurem condições de trabalho adequadas aos professores e infraestrutura às escolas. Os desafios estruturais também são citados por Lima e Silva (2018) ao afirmar que os desafios da escola de tempo integral estão relacionados à formação docente, à gestão democrática e à participação da comunidade. Para os autores, é necessário

que os educadores sejam formados para compreender a integralidade como princípio pedagógico, e não apenas como uma organização de turnos.

Freitas (2020) também salienta o risco de uma implementação padronizada e descontextualizada, que desconsidere as diversidades regionais e socioculturais do país. O mesmo é discutido por Cavaliere (2007) ao argumentar que a educação em tempo integral se constitui como um desafio histórico para a escola pública brasileira, uma vez que a ampliação do tempo escolar exige condições materiais, pedagógicas e humanas que muitas vezes não são realidade. A autora alerta que, em diversos contextos, a política de tempo integral tem se reduzido a um aumento quantitativo de horas, sem que haja transformação qualitativa do trabalho pedagógico. Para ela, a integralidade requer uma nova organização curricular, para que a padronização não aconteça.

É possível conceber que a escola de tempo integral é um espaço de potencialidades e desafios. Por um lado, amplia o direito à educação e cria condições para o desenvolvimento integral das crianças e, por outro, enfrenta limites estruturais e conceituais que desafiam sua efetivação como política pública. Neste trabalho, a análise das percepções docentes busca compreender como esses princípios da educação integral se concretizam no cotidiano da Educação Infantil, considerando os desafios e possibilidades de práticas inclusivas em contextos reais.

2.3. Inclusão Escolar e as Crianças com Necessidades Especiais na Educação Infantil

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A inclusão escolar constitui um princípio essencial da educação contemporânea e expressa um avanço significativo na consolidação do direito de todos à educação. No Brasil, esse movimento ganhou força nas últimas décadas, acompanhando as orientações de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e de marcos legais nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Esses instrumentos reforçam que o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças na escola são direitos inalienáveis, e que o processo educacional deve reconhecer as diferenças e promover a equidade.

Mantoan (2022) aprofunda essa compreensão ao afirmar que a inclusão não se limita à presença física de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas em sala de aula. Segundo a autora, trata-se de um processo político e pedagógico que requer a transformação das práticas e da concepção de ensino e aprendizagem. A escola inclusiva, para ela, é aquela que engloba todos e é para todos, reconhecendo as diferenças como potências formativas e não como obstáculos. O desafio, portanto, está na mudança de paradigma, da lógica da homogeneidade para a valorização da diversidade.

Na mesma direção, Glat e Fernandes (2021) defendem que a inclusão escolar deve ser entendida como direito e também como responsabilidade coletiva. Para as autoras, a efetivação desse princípio exige reorganizações curriculares e pedagógicas que favoreçam o trabalho colaborativo e a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

flexibilidade das práticas de ensino. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador das aprendizagens, criando condições que respeitem as singularidades e potencialidades de cada estudante. A inclusão, portanto, não se realiza por meio da padronização, mas pelo reconhecimento das diferenças como eixo do planejamento pedagógico.

Contudo, muitas vezes, a inclusão permanece como um discurso normativo que não se concretiza nas práticas cotidianas da escola, Kassar (2021) chama atenção para as contradições e limites que ainda marcam as políticas inclusivas, sobretudo quando são implementadas de forma padronizada e descontextualizada. Quando as políticas não são articuladas à formação docente e às condições reais de trabalho, podem gerar novas formas de exclusão sutis, porém excludentes. A autora enfatiza que a formação continuada e o apoio pedagógico são elementos indispensáveis para que os professores possam desenvolver práticas verdadeiramente inclusivas.

Nesse contexto, a docência na Educação Infantil assume um papel central, sem o apoio do docente não é possível conceber a construção seletiva do espaço de aprendizagem. É nessa etapa que se constroem as primeiras experiências de convivência e de reconhecimento das diferenças. A criança pequena aprende nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas formas de linguagem, e cabe ao professor criar ambientes de participação, acolhimento e aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 1998; OLIVEIRA, 2012). A escola inclusiva na Educação Infantil, portanto, deve se constituir como um espaço de encontro entre culturas infantis, no plural, em que o brincar, a curiosidade e a expressão tornam-se caminhos de construção da identidade.

Paulo Freire (1996) amplia o debate ao compreender a educação como prática libertadora, baseada no diálogo, no respeito e na valorização da experiência do outro. Para o autor, o educador comprometido com a inclusão reconhece o aluno como sujeito de saber e de direito, superando abordagens assistencialistas ou paternalistas. A prática docente, nesse sentido, deve partir da escuta e da problematização da realidade, promovendo uma educação humanizadora que auxilie os sujeitos no processo de emancipação.

Assim, a inclusão escolar na Educação Infantil implica transformações profundas na cultura escolar e nas práticas pedagógicas. Requer repensar o currículo, os tempos e os espaços de aprendizagem, de modo a garantir a participação de todas as crianças em experiências formativas significativas. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de repensar a pedagogia e sua relação com as diferenças, de forma a basear-se no diálogo, na cooperação e na ética do cuidado.

2.4. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A formação docente se apresenta como um elemento essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade. A inclusão, mais do que um conjunto de políticas ou documentos legais, se concretiza nas ações cotidianas dos professores, que precisam de formação, apoio e condições para desenvolver um trabalho pedagógico sensível às diferenças. É no fazer diário, nas interações e nos desafios do ambiente escolar que o compromisso com a inclusão realmente se manifesta.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Vygotsky (1998) destaca que o professor ocupa um papel central no processo de ensino e aprendizagem, atuando como mediador entre o conhecimento e o desenvolvimento do aluno. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é compreendida como um processo social e interativo, no qual o sujeito se constitui nas relações com o outro e com o mundo, por meio de instrumentos culturais. Nesse sentido, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um organizador de ideias e experiências que favorecem a construção de significados. Essa compreensão é particularmente importante quando se fala de inclusão, pois evidencia que a mediação pedagógica é o caminho para superar as barreiras à aprendizagem e à participação.

Capellini (2020) contribui para essa discussão ao afirmar que a formação docente voltada à inclusão precisa desenvolver competências pedagógicas, éticas e reflexivas, que permitam ao professor compreender as especificidades dos alunos e planejar práticas mais flexíveis e diversificadas. A autora observa que a formação inicial ainda apresenta muitas lacunas no campo da educação inclusiva, o que reforça a necessidade de políticas contínuas de formação em serviço. O aprendizado docente, nesse caso, se constrói no diálogo, na troca de experiências e na reflexão sobre a própria prática. Assim, a formação do professor não deve se restringir à dimensão técnica, mas envolver também aspectos humanos e sociais do trabalho educativo.

Mantoan (2022) reforça essa perspectiva ao afirmar que o processo de inclusão escolar depende, antes de tudo, da autonomia e da formação crítica do professor, que precisa ser capaz de refletir sobre sua prática e transformar

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

o ambiente escolar em um espaço de aprendizagem para todos. Para a autora, as práticas pedagógicas inclusivas nascem do cotidiano, da escuta atenta às necessidades dos alunos e da abertura para o trabalho colaborativo. A formação docente, nessa perspectiva, deve inspirar o professor a adotar uma postura criadora, tornando a inclusão um princípio ético e político, além de pedagógico.

Os desafios enfrentados pelos professores em escolas de tempo integral ampliam ainda mais a complexidade desse processo. A organização do tempo e do espaço escolar, o trabalho com turmas heterogêneas e as demandas emocionais de uma rotina mais extensa exigem planejamento, cooperação e apoio institucional (LIMA; SILVA, 2018; FREITAS, 2020). Além disso, o planejamento coletivo e o uso de metodologias ativas favorecem o compartilhamento de responsabilidades e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, mesmo que nem sempre isso se efetive como o esperado.

Dessa forma, o papel do professor como mediador da aprendizagem e agente da inclusão está no centro do debate sobre formação docente e qualidade educativa. Compreender as percepções e as práticas desses profissionais ajuda a identificar as condições reais e simbólicas que favorecem ou limitam o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva. O presente trabalho, ao analisar as percepções docentes na Educação Infantil, busca justamente compreender como esses saberes e desafios se expressam nas práticas cotidianas da escola de tempo integral, revelando tanto os avanços quanto às tensões que marcam esse processo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do referencial teórico parte da necessidade de discutir o conceito de percepção, considerando que a análise proposta neste trabalho se fundamenta nas percepções dos docentes. Para isso, propõe-se compreender esse conceito em suas múltiplas dimensões: cognitivas, afetivas, sociais e culturais, que se articulam na forma como o sujeito percebe e interpreta o mundo ao seu redor.

As reflexões de Merleau-Ponty (1999) oferecem um ponto de partida importante, ao entender a percepção como uma experiência sensível de contato do sujeito com o mundo, e não como um ato puramente racional. Assim, a percepção é construída dentro de um contexto social e histórico, no qual o indivíduo se insere e dá sentido aquilo que vive. Piaget (1970), por sua vez, considera a percepção como resultado de uma organização cognitiva ativa, formada nas interações com o meio. O sujeito, ao perceber, também age, elabora e reconstrói informações, num processo constante de assimilação e acomodação. Já Vygotsky (1998) amplia esse entendimento ao afirmar que a percepção é socialmente mediada, moldada pela linguagem, pela cultura e pelas práticas sociais que atravessam o sujeito.

Com base nessas contribuições, compreende-se que as percepções docentes não são neutras nem isoladas, mas expressam o modo como cada professor vive e interpreta a realidade escolar a partir da sua experiência, das suas condições de trabalho e das relações que estabelece com os outros. Assim, as percepções se formam tanto pelas experiências individuais quanto pelas mediações coletivas e institucionais que fazem parte do cotidiano da escola.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

A percepção, portanto, articula o real e o simbólico. Como afirma Bosi (1992), perceber é também recordar e reinterpretar o passado, há sempre uma dimensão de memória e de afetividade que orienta o olhar do sujeito sobre o presente. Isso é fundamental quando se busca compreender as percepções docentes, pois elas se estruturam nas experiências formativas, no tempo de atuação e nas vivências pessoais de cada educador.

No campo da educação, o conceito de percepção docente está intimamente relacionado aos saberes e sentidos que os professores dão à própria prática. Tardif (2014) argumenta que o saber docente é composto pelos saberes da experiência, aqueles que nascem do cotidiano da sala de aula, das interações e das situações concretas de trabalho. Essas percepções, portanto, não são estáticas, mas construções dinâmicas, elaboradas no encontro entre teoria, prática e contexto.

Nóvoa (1995) complementa ao apontar que as percepções docentes são também identitárias, formadas pelas trajetórias pessoais e profissionais de cada professor. O modo como percebem os alunos, o tempo escolar e as políticas públicas expressa seus valores e também as condições objetivas de trabalho e formação. Para Charlot (2000), essas percepções são atravessadas pela relação com o saber, que envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais, mostrando que ensinar e aprender são atos profundamente humanos e contextualizados.

Do ponto de vista político e curricular, Gimeno Sacristán (1999) observa que as percepções docentes funcionam como mediadoras entre as políticas educacionais e as práticas concretas das escolas. Entender como os

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

professores percebem a inclusão e o tempo integral é, portanto, compreender também como as diretrizes institucionais se concretizam no dia a dia da sala de aula.

Nesta análise entende-se também que as percepções não são apenas representações individuais, mas formas coletivas de enxergar o mundo, construídas social e historicamente. Freire (1996) lembra que toda percepção carrega uma dimensão crítica e política. Nesse sentido, perceber é um ato de consciência, um movimento que permite compreender e, ao mesmo tempo, transformar a realidade. Ao analisar as percepções docentes, busca-se captar justamente essa dimensão reflexiva e crítica da prática educativa, que revela como os professores significam sua atuação na construção de uma escola mais inclusiva e integral.

Sob a perspectiva freireana, as percepções se expressam como parte da práxis docente; a unidade entre ação e reflexão. Assim, compreender o que os professores dizem sobre a inclusão e o tempo integral é também compreender como se reconhecem nesse processo e de que modo atribuem sentidos ao seu fazer pedagógico e às condições de trabalho que vivenciam.

Com base nesse referencial, a percepção é compreendida como uma forma de ver, sentir e interpretar o mundo educativo, construída socialmente e atravessada por dimensões afetivas, cognitivas e políticas (MERLEAU-PONTY, 1999; VYGOTSKY, 1998; FREIRE, 1996). A análise dessas percepções permitirá compreender como os professores da Educação Infantil interpretam e vivenciam os processos de inclusão e o tempo integral, revelando as tensões existentes entre as políticas públicas e as práticas

cotidianas e apontando caminhos possíveis para uma educação mais humana, crítica e reflexiva.

3.1. A Análise das Percepções na Pesquisa Qualitativa

Para interpretar as percepções dos professores, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que permite compreender o significado das experiências humanas em seus contextos específicos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2014). Nesse tipo de investigação, a percepção é entendida como expressão simbólica das vivências e representações dos sujeitos, captada por meio de narrativas, discursos e observações realizadas ao longo do trabalho de campo.

A análise do material empírico se apoia na proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que possibilita organizar e interpretar os dados a partir da identificação de categorias temáticas emergentes nas falas dos participantes. Essa técnica permite explorar tanto o conteúdo explícito (o que é dito) quanto o conteúdo implícito (o que está por trás das falas), revelando valores, crenças e sentidos.

No contexto desta pesquisa, a análise das percepções docentes será conduzida em três movimentos: (a) leitura e categorização inicial das falas; (b) codificação e agrupamento de temas recorrentes; e (c) interpretação hermenêutica, articulando as narrativas com os referenciais teóricos da inclusão, da integralidade e da formação docente (RICOEUR, 1986; MINAYO, 2014). Essa leitura interpretativa busca compreender não apenas o que os professores pensam, mas como constroem suas visões sobre o

tempo integral e a inclusão, o que revelam sobre as condições institucionais e o que, muitas vezes, silenciam em suas falas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS

Este relatório de qualificação buscou apresentar os caminhos teóricos e metodológicos que fundamentam a pesquisa sobre as percepções docentes em torno da inclusão e da escola de tempo integral na Educação Infantil. A partir da revisão bibliográfica e das reflexões construídas até o momento, foi possível delinear o quadro conceitual que orientará a análise, articulando autores como Vygotsky (1998), Freire (1996), Mantoan (2022), Merleau-Ponty (1999) e Tardif (2014), entre outros, que contribuem para compreender a docência como prática social, mediadora e inclusiva.

As discussões apresentadas indicam que a formação docente, o aumento da carga horária escolar e as políticas de inclusão são dimensões interdependentes, que se refletem nas práticas cotidianas da escola pública. Contudo, também evidenciam os desafios e tensões entre o que as políticas propõem e o que de fato se concretiza nas salas de aula. Esses elementos reforçam a importância de investigar as percepções dos professores, entendendo-as como produções simbólicas e sociais que indicam a saúde e desenvolvimento do processo educativo nesse contexto.

Na próxima etapa da pesquisa, será realizada a coleta de dados, por meio da metodologia proposta, com docentes da Educação Infantil em escolas de tempo integral. O objetivo é compreender como esses profissionais percebem os desafios e as possibilidades da inclusão no contexto da jornada

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ampliada, e de que forma essas percepções dialogam com o referencial teórico construído. A análise será conduzida à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), buscando identificar categorias que revelem sentidos, práticas e contradições presentes nas narrativas docentes.

Espera-se que esta pesquisa contribua para uma compreensão mais ampla sobre a educação em tempo integral e a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Busca-se identificar as potencialidades, fragilidades e lacunas na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva dentro da jornada escolar ampliada, destacando os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano, especialmente no que diz respeito à formação, planejamento, recursos didáticos, apoio institucional e atuação de equipes multiprofissionais. Além disso, pretende-se analisar os efeitos do tempo ampliado na socialização, no bem-estar emocional e no desenvolvimento das crianças com deficiência, compreendendo como esses aspectos se articulam às práticas docentes e às condições de trabalho.

A partir da análise das percepções dos professores, objetiva-se gerar reflexões sobre o papel da formação continuada, da gestão escolar e das políticas públicas na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas em tempo integral. Os resultados da pesquisa deverão contribuir para o debate acadêmico e para o fortalecimento da formação docente, articulando as discussões sobre tempo escolar, práticas pedagógicas e direitos das crianças com deficiência. Do ponto de vista prático, busca-se oferecer subsídios teóricos e diretrizes que possam orientar melhorias nas políticas e nas práticas educacionais, estimulando transformações pedagógicas e estruturais que assegurem uma educação integral, democrática e sensível à diversidade.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 nov. 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cultura

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Acadêmica, 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação em tempo integral: uma história de concepções e práticas.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1165-1184, out. 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, Rita. **Educação integral e tempo integral: desafios e perspectivas.** *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 33–50, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola de tempo integral e os desafios da justiça social.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e223421, 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Elisa Tomás. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

KASSAR, Mônica Cristina de Souza. **Educação inclusiva: tensões entre o discurso e a prática.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260019, 2021.

LIMA, Sandra; SILVA, Marta. **Tempo integral e trabalho docente: desafios da ampliação do tempo escolar.** *Educação em Revista*, Belo

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Horizonte, v. 37, p. 1–20, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 10. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Lisboa: Edições 70, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

¹ Discente do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail: danielly.barbosaalves@gmail.com

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

² Orientadora Profa. Dra. Valquíria Aparecida Rossi da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail: valquiria.rossi@metodista.br