

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

RAQUEL MARTINS DE OLIVEIRA

**A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma
análise da percepção docente sob a ótica do aumento de crianças público-alvo
da educação especial por turma**

**VITÓRIA
2025**

RAQUEL MARTINS DE OLIVEIRA

**A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma
análise da percepção docente sob a ótica do aumento de crianças público-alvo
da educação especial por turma**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Alves Sincorá.

**VITÓRIA
2025**

RAQUEL MARTINS DE OLIVEIRA

A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da percepção docente sob a ótica do aumento de crianças público-alvo da educação especial por turma

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – com ênfase em Gestão Escolar.

Aprovada em 28 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Larissa Alves Sincorá

Fucape Pesquisa e Ensino S/A
Instituto Federal Fluminense - IFF

Profa. Dr^a Katia Gonçalves Castor

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Profa. Dra. Sabrina Oliveira de Figueiredo

Fucape Pesquisa e Ensino S/A

VITÓRIA

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, por ter me feito a menina dos seus olhos e me dado as chances de transformar a minha história.

Aos meus pais pela riqueza de vivências proporcionadas a mim durante a minha formação humana, hoje sei que isso fez toda a diferença.

À minha mãe pelo empenho em minha educação, pelas incontáveis orações e pelo exemplo de força e superação.

Ao meu marido pela parceria em todos os momentos, pelos esforços diários cuidando dos mínimos detalhes para me ajudar na realização dos meus sonhos e objetivos.

Ao meu precioso filho Enrico que me motiva a ser melhor.

À minha sogra Elaine, minha mãe, irmãs, sobrinhos e a minha querida Valentina, por serem a rede apoio necessária para a minha família.

À Professora Dra. Larissa Sincorá, minha orientadora, por ser tão leve quanto eu precisava para este processo.

Ao meu querido e admirado mentor Marcelo Zanon por compartilhar seu conhecimento comigo fazendo com que eu tivesse a motivação e segurança necessária para vencer esse processo.

À minha eterna primeira diretora, Luciane, por ser uma boa amiga nesses anos de convivência, um exemplo como gestora e pelas vivências que inspiraram meu trabalho.

Aos meus amigos de turma Alex, Melquisedeque e Roberta por fazerem parte como amigos e inspiração profissional nesse processo que me transformou.

E todos aqueles que participam da minha vida, agradeço o apoio e carinho que demonstram pela minha caminhada.

“Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?

Tomarei o cálice da salvação, e invocarei o nome do Senhor.

Pagarei os meus votos ao Senhor, agora, na presença de todo o seu povo.”

(Salmos 116, 12-14)

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa consistiu em identificar como os professores da educação infantil percebem a qualidade do seu trabalho pedagógico, com o crescimento de matrículas de crianças com deficiência por turma. Para tanto, utilizou-se o CLASS (do inglês *Classroom Assessment Scoring System*) para a análise dos dados. O estudo foca, a priori, em três domínios do CLASS: Apoio Emocional, Organização da Sala de Aula e Apoio Instrucional, que constituem as categorias básicas do estudo. Foi utilizada uma abordagem qualitativa exploratória, na qual os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, realizado com professores de duas escolas selecionadas da região da Grande Vitória - ES, buscando capturar suas experiências e desafios ao lidar com um número crescente de alunos com deficiência. Os dados foram analisados empregando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados incluem a identificação dos principais desafios enfrentados pelos professores, como a necessidade de adaptar suas estratégias pedagógicas e gerenciar a dinâmica da sala de aula de maneira eficaz. Além disso, a pesquisa revela novos domínios a serem explorados na medição de qualidade pela ferramenta CLASS, bem como a necessidade de suporte adicional, incluindo recursos materiais e programas de formação continuada, que podem contribuir para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: composição de turma; educação infantil; alunos com deficiências; educação inclusiva; qualidade educacional.

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify how early childhood education teachers perceive the quality of their pedagogical work, with the increase in enrollment of children with disabilities per class. To this end, the CLASS (Classroom Assessment Scoring System) was used for data analysis. The study focuses, a priori, on three CLASS domains: Emotional Support, Classroom Organization and Instructional Support, which constitute the basic categories of the study. An exploratory qualitative approach was used, in which data were collected through a semi-structured interview script, conducted with teachers from two selected schools in the Greater Vitória region - ES, seeking to capture their experiences and challenges in dealing with a growing number of students with disabilities. The data were analyzed using Bardin's Content Analysis technique (2011). The results include the identification of the main challenges faced by teachers, such as the need to adapt their pedagogical strategies and manage classroom dynamics effectively. Furthermore, the research reveals new areas to be explored in measuring quality using the CLASS tool, as well as the need for additional support, including material resources and continuing education programs, which can contribute to improving pedagogical practices.

Keywords: class composition; early childhood education; students with disabilities; inclusive education; educational quality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
2.2 QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
2.3 DESAFIOS PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM INCLUSÃO	18
3 METODOLOGIA.....	21
4 RESULTADOS	28
4.1 APOIO EMOCIONAL.....	30
4.2 ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA.....	32
4.3 APOIO INSTRUCIONAL.....	34
4.4 APOIO DE REDE	37
5 DISCUSSÃO.....	40
5.1 APOIO EMOCIONAL.....	40
5.2 ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA.....	42
5.3 APOIO INSTRUCIONAL.....	43
5.4 APOIO DE REDE	45
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	59
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	61

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

O número de crianças com deficiência matriculadas em escolas regulares de educação infantil no Brasil vem crescendo anualmente nos últimos dez anos (Vizzotto, 2020). O resultado do Censo escolar de 2023 revela um aumento de 193% no número de crianças com deficiência (físicas, mentais e transtornos do desenvolvimento) na modalidade creche (0 a 3 anos) e de 151% na modalidade pré-escola (4 e 5 anos) no período de 2019 a 2023 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023).

De acordo com o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a inclusão de crianças com deficiências na escola é um direito da criança e deve ser garantida de forma plena nas instituições públicas e privadas, com a assistência necessária para que o processo educativo seja, de fato, inclusivo (Carvalho et al., 2015). No entanto, o Censo Escolar 2023, do Ministério da Educação (MEC), aponta que 25% das escolas públicas brasileiras não possuem nenhum recurso de acessibilidade (INEP, 2023).

Esse dado, divulgado pelo censo escolar, contrapõe a legislação educacional brasileira (Lei nº 9.394/96), que estabelece a inclusão escolar como uma iniciativa para garantir a equidade no acesso à aprendizagem o desenvolvimento integral de todas as crianças (Carvalho et al., 2015). Esse contraponto precisa ser superado, visto que a criança é um sujeito histórico que, por meio de suas interações, relações e atividades diárias, desenvolve sua identidade pessoal e coletiva (Zucatto et al., 2023).

Kuutti et al. (2022) evidenciam a importância da inclusão pré-escolar para o desenvolvimento de crianças pequenas com deficiência. Entretanto, alguns desafios influenciam a permanência escolar dessas crianças, tais como a adaptação dos ambientes escolares, a implementação de ações que considerem suas necessidades específicas e a oferta de assistência aos que integram o âmbito da Educação Infantil, que é a etapa inicial da educação básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (Rocha et al., 2021).

Evidencia-se, ainda, como desafio, o estabelecimento de uma rotina de interações de qualidade pelos professores em ambientes educativos com crianças pequenas, que se torna ainda mais complexo em ambientes inclusivos (Pelatti et al., 2016). Ademais, os professores que atuam na educação infantil enfrentam uma rotina que demanda esforço físico, mental e emocional (Markowitz et al., 2024).

Nas instituições de Educação Infantil, por exemplo, a desproporcionalidade em relação ao crescimento e variações de matrículas de crianças por turma, impacta o trabalho do professor e a qualidade da educação (Jones, 2016). Complementarmente, Parveen e Bano (2019) relatam que os estressores sentidos pelos professores, quando negligenciados, podem impactar negativamente os alunos e a qualidade do trabalho.

Chen et al. (2023) destacam que professores da primeira infância frequentemente lidam com a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, o que pode adicionar uma camada extra de complexidade às suas responsabilidades. Nesse contexto, a inserção de novos desafios para o professor regente, decorrente de um quantitativo elevado de estudantes público-alvo da educação especial, configura-se como um fator

potencialmente determinante para a perda da qualidade do trabalho docente (Aloe et al., 2014).

Nesse cenário, é necessário oferecer suporte adicional aos professores que trabalham com alunos com deficiência, incluindo formação especializada, recursos adequados e estratégias de apoio individualizadas (Chen et al., 2023). Sob essa ótica, torna-se relevante estudar a percepção da qualidade do trabalho docente dentro da perspectiva de composição inclusiva, visto que esse tema é pouco explorado na literatura, revelando uma lacuna no campo da educação infantil (Aguiar et al., 2019). De acordo com o estudo de Aguiar e Aguiar (2020), composição de sala inclusiva refere-se à agregação de características pessoais e familiares das crianças em uma sala de aula, sendo o termo “inclusiva” usado para especificar a presença de crianças com e sem deficiências no ambiente educacional.

Ao compulsar a literatura, identifica-se uma concentração de estudos em três principais áreas. A primeira aborda os estressores enfrentados pelo professor especialista em Educação Especial (Decker et al., 2022). A segunda discute a qualidade da educação oferecida às crianças do público-alvo da Educação Especial (Coelho et al., 2019). A terceira investiga a proporção de crianças por turma, considerando aspectos que não estão diretamente ligados à inclusão (Aguiar et al., 2019).

Contudo, observa-se que a forma como a composição múltipla de alunos com deficiências afeta a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, constitui-se, especificamente, um assunto pouco explorado na literatura (Aguiar & Aguiar, 2020). Nesse sentido, a presente pesquisa traz uma contribuição para literatura sobre a Educação Infantil ao abordar a percepção de professores sobre a

qualidade do seu trabalho diante do crescimento de matrículas de crianças com deficiência por turma.

Além disso, estudos já realizados sobre a qualidade educacional adotaram uma metodologia quantitativa e consideraram variáveis como a qualidade do processo e do ambiente de atividades, o desenvolvimento das crianças, a estrutura e o trabalho docente (Aguiar, 2019; Cadima et al., 2018; Coelho, 2019). Dessa forma, um estudo qualitativo sobre a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente, considerando o contexto de um aumento significativo no número de crianças com deficiência em sala de aula, torna-se necessário para a compreensão desse fenômeno contemporâneo no campo prático de atuação dos professores.

Diante do exposto, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: Como os professores da educação infantil percebem a qualidade do seu trabalho pedagógico, com o crescimento de matrículas de crianças com deficiência por turma? Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa será compreender como os professores da educação infantil percebem a qualidade do seu trabalho pedagógico, com o crescimento de matrículas de crianças com deficiência por turma.

A pesquisa justifica-se teoricamente na medida que investigar a qualidade do trabalho dos professores com crianças com deficiências pode fornecer *insights* relevantes para o desenvolvimento e aprimoramento das teorias educacionais (Coelho, 2019). Também se apresenta como uma inovação do ponto de vista metodológico, dado uso da ferramenta *Classroom Assessment Scoring System*, uma ferramenta de observação padronizada que avalia a qualidade das interações entre professores e crianças em sala de aula, com foco nos domínios de apoio emocional, organização da sala e apoio instrucional (Pianta et. al. 2008), para o desenvolvimento de um estudo qualitativo, capaz de revelar uma compreensão das interações entre professores e

crianças com deficiência, evidenciando elementos importantes do processo educacional para a melhoria da qualidade do ensino (Cadima, 2018).

Do ponto de vista prático, o estudo justifica-se pela possibilidade de contribuição para a realidade do trabalho docente, frente à composição real de turma, destacando a necessidade de repensar políticas públicas educacionais e práticas de gestão para garantir uma educação de qualidade. Nesse sentido, busca-se fortalecer a inclusão e viabilizar práticas pedagógicas possíveis para os docentes, promovendo um processo de aprendizagem mais eficaz, diante do ascendente número de matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil. Assim, para além da necessidade de proporcionar o acesso à educação para todos, é necessário garantir o desenvolvimento integral da criança, aproveitando todos os momentos na escola por meio de práticas docentes inovadoras.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de reconhecimento da criança como sujeito foi árduo e complexo, e a trajetória da Educação Infantil caminhou juntamente com as transformações das concepções de infância (Oliveira et al., 2020). A Educação Infantil pública brasileira é uma etapa da educação básica destinada a crianças de zero a cinco anos de idade e obrigatória a partir dos 4 anos, com o objetivo de proporcionar um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos (Brasil, 1996). Seu objetivo principal é garantir o pleno desenvolvimento das crianças, respeitando suas individualidades e estimulando a aprendizagem por meio de experiências lúdicas e interativas (Campos, 2017).

Segundo Pereira (2021), diversos documentos legais e políticas educacionais fundamentam a Educação Infantil. A princípio, a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Em seguida, a Lei nº 9.394/96, que define os princípios e fundamentos da educação brasileira e inclui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Não obstante, tem-se o Plano Nacional de Educação 2014 (PNE), que estabelece metas para a melhoria da qualidade da educação, incluindo metas específicas para a educação infantil (Oliveira, 2019). Observam-se, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas nesse nível de ensino, promovendo o respeito à diversidade e valorização das experiências infantis (Pereira, 2021).

No ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que detalha e define em forma de normas as aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros, orientando a elaboração dos currículos escolares em todos os níveis de ensino (Oliveira, 2019). Essa sistematização curricular representou um passo significativo em busca da equidade e qualidade do ensino no Brasil e trouxe com ela avanços nas concepções de infância e educação infantil, influenciando, assim, a prática do docente (Vintimilla et al., 2020).

As legislações direcionadas à educação infantil desempenharam um papel fundamental na organização e estruturação dessa etapa educacional, estabelecendo diretrizes claras e específicas para o seu funcionamento. Ao mesmo tempo, essas normativas também incentivaram a profissionalização do professor de educação infantil, exigindo formação adequada e qualificação específica para atuar nesse contexto educacional complexo. Como resultado, os professores de educação infantil passaram a ter uma compreensão mais aprofundada das necessidades e peculiaridades das crianças em sua fase inicial de desenvolvimento, contribuindo para oferecer um ensino mais adequado e de qualidade (Peloso & Ujiie, 2020).

2.2 QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho pedagógico é definido como a atuação dos professores na produção e criação de conhecimento, envolvendo tanto docentes quanto alunos (Carvalho & Fochi, 2017). Dessa forma, na sistematização do trabalho pedagógico com qualidade, o currículo é essencial para o sentido e significado no processo educacional (Blewitt et al., 2020).

Nessa perspectiva, o professor da Educação Infantil deve planejar os ambientes para promover o senso de pertencimento, de forma que os espaços-tempo proporcionem oportunidades educativas para todas as crianças, considerando suas individualidades (Barton & Smith, 2015). Por meio desse movimento, o docente trabalha para a promoção de um ensino adequado à finalidade do desenvolvimento infantil (Garira, 2020).

A qualidade do trabalho pedagógico é uma estratégia primordial para assegurar o êxito escolar (Garira, 2020 e Soares, 2018). Dessa forma, estudos buscam a definição do que compõe um ensino de qualidade (Aguiar & Aguiar, 2019; Pianta et al., 2005). Nessa linha, a qualidade na educação infantil é um termo amplo (Cappella et al., 2016). Coelho et al. (2019) destacam que um ensino de qualidade na educação infantil é caracterizado por um ambiente acolhedor e estimulante, que promove o desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades lúdicas e interativas. Além disso, é essencial a presença de profissionais qualificados, que compreendam as especificidades dessa fase do desenvolvimento e saibam proporcionar experiências educativas que respeitem a individualidade de cada criança (Thorpe, 2021).

Sendo assim, sob a perspectiva operacional do termo, isto é, relacionada a formas de avaliar e mensurar a qualidade na educação, Pianta et al. (2008) propuseram o *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), uma ferramenta de avaliação educacional que se destacou pela consistência interna e alta confiabilidade entre avaliadores. Seu objetivo de mensurar a qualidade das interações entre professores e alunos em sala de aula, utilizando uma estrutura observacional (Pianta et al., 2008). O CLASS analisa e pontua diferentes domínios do ambiente educacional, como interações positivas, apoio emocional, organização da sala e eficácia das

estratégias de ensino. Essa abordagem visa aprimorar a prática pedagógica e estimular o desenvolvimento infantil (Kirk et al., 2022).

A ferramenta foi avaliada e teve boa aceitação na academia, com uma diversidade de estudos posteriores, sendo uma ferramenta métrica frequentemente utilizada para aferir a qualidade do trabalho desenvolvido pelo docente em sala (Aguiar & Aguiar 2020; Carvalho & Fochi, 2017; Kirk et al., 2022). A pesquisa de Pianta et al. (2008) aborda a qualidade estrutural da sala de aula, contemplando elementos como a formação e capacitação do professor, especialização, tamanho e tipologia das turmas e, proporção entre professor e crianças.

Os três domínios do CLASS (Pianta et al., 2008) são: Apoio Emocional, Organização da Sala de Aula e Apoio Instrucional. O Apoio Emocional é um domínio importante na qualidade da sala de aula na primeira infância, pois está ligado à afetividade, referindo-se à capacidade do professor de criar um ambiente seguro e positivo. Esse aspecto inclui o reconhecimento e o atendimento às necessidades emocionais das crianças, demonstrando empatia (Pianta et al., 2008; Aguiar & Aguiar, 2020). As dimensões incluem clima positivo, clima negativo, sensibilidade e consideração pelas perspectivas das crianças (Pianta et al., 2008). Esse domínio é fundamental para o desenvolvimento emocional e bem-estar, promovendo autoestima e habilidades sociais, contribuindo para o crescimento acadêmico e emocional das crianças (Pakarinen & Von, 2020).

Já a Organização da Sala de Aula é um domínio que envolve a estrutura física e as práticas do professor para um ambiente acolhedor (Pianta et al., 2008; Aguiar & Aguiar, 2020). Esse domínio abrange o gerenciamento de comportamento, a produtividade e formatos de aprendizagem (Pianta et al., 2008). Uma sala bem-

organizada promove um ambiente seguro e estimulante, contribuindo para o sucesso acadêmico e social das crianças (Kirk et al., 2022).

Por fim, o Apoio Instrucional diz respeito às estratégias do professor para desenvolvimento cognitivo e linguístico, promovendo aprendizagem ativa (Pianta et al., 2008). Além disso, contempla o fornecimento de informações claras, *feedback* construtivo e incentivo ao uso adequado da linguagem, contribuindo para o sucesso acadêmico futuro das crianças (Pianta et al., 2008; Aguiar & Aguiar, 2020).

A Figura 1, apresentada a seguir, ilustra os domínios e as dimensões do *Classroom* proposto por Pianta et al. (2008).

Figura 1 – Domínios e dimensões do *Classroom*

DOMÍNIOS E DIMENSÕES DO CLASROOM	
DOMÍNIOS	DIMENSÕES
APOIO EMOCIONAL	Clima positivo
	Clima negativo
	Sensibilidade
	Consideração pelas perspectivas das crianças
ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA	Estrutura física
	Práticas do professor para um ambiente acolhedor
	Gerenciamento de comportamento
	Formatos de aprendizagem
APOIO INSTRUCIONAL	Estratégias de desenvolvimento cognitivo e linguístico
	Fornecimento de informações claras
	Feedback construtivo
	Incentivo ao uso adequado da linguagem

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Pianta et al. (2008).

O uso de instrumentos de análise e compreensão da qualidade na educação infantil é essencial para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento integral

das crianças (Heckman, 2011). A avaliação dessa qualidade permite identificar práticas pedagógicas eficazes, adaptadas às necessidades individuais de cada criança, além de orientar políticas públicas para promover um ensino de excelência desde os primeiros anos de vida (Coelho et al., 2019).

Para contemplar os três domínios do CLASS no ensino, é essencial que os profissionais possuam formação e informações adequadas para atuar na educação infantil. Isso inclui a organização dos espaços e tempos escolares, a consideração da diversidade, a arquitetura e o estabelecimento de uma rotina (Carvalho & Fochi, 2017; Kirk et al., 2022).

2.3 DESAFIOS PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

A partir da década de 1990, a discussão sobre o direito à educação se intensificou com a promulgação de documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994). Esses documentos representam marcos na garantia à participação plena de pessoas com deficiência na educação, propondo uma abordagem inclusiva que enfatiza o aprendizado conjunto de todas as crianças, independentemente de suas diferenças (Guralnick e Bruder, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) descreve a educação especial como uma modalidade de ensino que se integra a todos os níveis, etapas e modalidades. Seu objetivo é assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiências. O público-alvo dessa política são os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiências, transtornos, dificuldades de

autorregulação, dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades, demandando atendimento educacional especializado e recursos pedagógicos específicos para garantir seu pleno desenvolvimento educacional e social (Carvalho et al., 2015, Macarini, et. al., 2010, Serra, 2015).

Segundo Pelatti et al. (2016) uma educação inclusiva de qualidade engloba a promoção de um ambiente escolar acolhedor e diversificado, adaptado às necessidades individuais de cada aluno, o que implica a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, no fornecimento de recursos específicos e na formação continuada de professores. Além disso, envolve a participação das famílias e da comunidade escolar, bem como a garantia de políticas e práticas institucionais que promovam a equidade e o respeito aos direitos de todos os alunos (Neves et al., 2023).

Na Educação Infantil, crianças com deficiências dependem significativamente dos professores para inclusão, desenvolvimento e coordenação em sala de aula (Wellicham & Faleiro, 2017). Professores de pré-escola inclusiva enfrentam desafios por exemplo, relacionados com comportamento e capacidade das crianças, ausência de tempo, financiamento insuficiente, falta de conhecimento em instrução individualizada, necessidade de apoio adicional e treinamento, além do estresse complementar devido à carga de trabalho (Sharma & Sokal, 2016). Satisfazer todas as necessidades das crianças por meio de adaptações e modificações pode ser outro desafio diante da escassez de recursos, conforme apontado pelos professores (Demerouti et al., 2001).

Ambientes inclusivos de alta qualidade demonstraram associar-se positivamente com resultados para todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências (Pelatti et al., 2016; Pianta et al., 2009). Dessa forma, influências positivas podem iniciar na pré-escola, onde as crianças interagem em atividades variadas,

beneficiando-se de colegas com diferentes competências acadêmicas e executivas (Early et al., 2010; Justice et al., 2021).

De acordo com a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner e Morris (1998), o desenvolvimento infantil é influenciado pela interação entre crianças e seus professores, considerando os diversos sistemas nos quais estão inseridos (Suchodoletz et al., 2020). Essa teoria enfatiza a interação dinâmica entre o indivíduo e os diversos sistemas nos quais está inserido, incluindo a família, a escola e a comunidade. Assim, a composição de turma pode influenciar o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos, pois determina a diversidade de habilidades e necessidades individuais presentes no ambiente escolar (Aguiar & Aguiar, 2020).

A composição de turma refere-se à estrutura e particularidades dos alunos presentes em uma sala de aula específica. Às particularidades podem abranger aspectos como origem étnica, histórico migratório, situação socioeconômica e demandas educacionais específicas, entre outros (Solanas et al., 2012). A configuração da turma pode afetar a dinâmica do ambiente de ensino, as relações entre os alunos e o professor, assim como o rendimento acadêmico e social dos estudantes (Pelatti et al., 2016; Aguiar & Aguiar, 2020). Portanto, compreender e considerar o aspecto da composição de turma é fundamental para promover uma educação inclusiva e de qualidade, garantindo que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas de forma eficaz e equitativa (Cadima et al., 2018).

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem como objetivo entender como os professores da educação infantil percebem a qualidade do seu trabalho pedagógico, com o crescimento de matrículas de crianças com deficiência por turma. Para isso, utilizou-se o método de pesquisa qualitativa exploratória, com a coleta de dados primários e corte transversal, por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturado.

A metodologia qualitativa de pesquisa ajuda a entender melhor como as pessoas vivenciam e interagem em situações cotidianas, ao capturar detalhes nas respostas dos participantes (Flick, 2013). Ao analisar essas informações a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, compreende-se que este estudo poderá obter uma visão mais completa e abrangente dos fenômenos sociais a que tem interesse de se conhecer (Bardin, 2011).

A pesquisa, por sua vez, foi realizada em duas unidades públicas de educação infantil, localizadas em duas regiões administrativas, do município de Vila Velha. Além disso, as escolas foram denominadas como “A” e “B”, com a intenção de manter em sigilo a identificação individual delas. O campo de pesquisa foi selecionado por apresentar mais de 50% de suas turmas com múltiplas matrículas de estudantes com deficiência. Após o contato com a direção da escola, essas informações foram extraídas em 2024 do sistema de gestão escolar do município selecionado para o estudo.

As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2024 e tiveram a duração de 11 horas incluindo intervalos e tempo de organização em cada escola,

para isto foi reservada uma sala climatizada e isolada de ruídos provenientes da dinâmica escolar com crianças. As datas para a realização das entrevistas foram, criteriosamente, determinadas pelas gestoras das unidades, considerando que o fim do último semestre do ano, é um período composto por diversos eventos e entrega de documentações escolares. Dessa forma, as possibilidades de datas e horários em que o quadro de professores pode se afastar de sua rotina de trabalho ficaram, consideravelmente, reduzidas.

A direção informou previamente aos funcionários da escola sobre a pesquisa e foram entrevistados todos os professores regentes das duas unidades de Educação Infantil – isto é, escolas “A” e “B”, que totalizaram o número de 15 professores, entretanto, na data agendada para as entrevistas, um docente estava ausente devido a afastamento médico. Este número foi definido com base na recomendação de Gaskell (2002), que sugere que, em pesquisas qualitativas que envolvem entrevistas, o número de participantes deve situar-se entre 15 e 25. Adicionalmente, visando preservar o anonimato dos participantes, os professores entrevistados foram identificados por códigos, conforme consta na Tabela 1, que sumariza os dados sociodemográficos dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos

Código do professor	Sexo	Idade	Tempo de docência	Escola	Formação	Especialização em educação inclusiva
P1	F	50	9	B	Especialização	Sim
P2	F	36	13	B	Especialização	Sim
P3	F	43	19	A	Especialização	Não
P4	F	51	23	A	Graduação	Não

P5	F	46	12	A	Especialização	Sim
P6	F	49	25	B	Especialização	Sim
P7	F	48	10	B	Graduação	Não
P8	F	44	16	B	Especialização	Não
P9	F	44	20	B	Especialização	Sim
P10	F	49	22	A	Mestrado	Sim
P11	F	59	02	A	Especialização	Sim
P2	F	46	10	A	Especialização	Sim
P13	F	37	04	A	Especialização	Sim
P14	M	44	18	A	Mestrado	Não
P15	F	30	09	B	Mestrado	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

As entrevistas foram gravadas em áudio sob autorização dos respondentes e os dados coletados com base no roteiro de entrevista semiestruturado, produzido com a intenção de captar as impressões dos professores regentes sobre o fenômeno investigado. O roteiro foi organizado em blocos. Inicialmente, foi feita a apresentação da pesquisadora, da pesquisa e o consentimento para a participação na entrevista foi assinado; também foi explicada a motivação da gravação para maior conforto dos participantes. Logo após, no segundo bloco, foram articuladas perguntas que visavam contribuir para o alcance do objetivo da pesquisa. No terceiro bloco, foram

preenchidos os dados sociodemográficos e, por fim, o agradecimento pela participação no estudo.

O roteiro de entrevista semiestruturado, disponível no Apêndice A, foi elaborado com base nos conceitos presentes no referencial teórico e, posteriormente, ajustado a partir das contribuições de pesquisadoras doutoras experientes na condução de pesquisas qualitativas e, que participaram da banca examinadora de qualificação. Os domínios e dimensões do *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) de Pianta et al. (2008), também foram considerados para a formulação do roteiro de entrevista, como categorias a serem contempladas nas questões.

A validação do roteiro de entrevista ocorreu em outubro de 2024, por meio de um pré-teste realizado com dois professores regentes, experientes na educação infantil. Esses participantes não pertenciam às unidades de ensino selecionadas para a pesquisa, mas lecionavam em turmas com múltiplas matrículas de crianças com deficiências. As entrevistas do pré-teste foram realizadas individualmente, em uma sala climatizada, e gravadas com o consentimento dos entrevistados. Com base na análise dessas entrevistas, foram realizados ajustes no roteiro, incluindo a reformulação de perguntas para maior clareza e a remoção de questões redundantes que, devido repetição de temas, desestimularam os participantes a serem detalhistas nas respostas. Por conseguinte, após os ajustes no roteiro, foi feito outro pré-teste, a fim de garantir um instrumento mais preciso e compreensível para a etapa de coleta de dados da pesquisa.

Para a análise dos dados, este estudo utilizou a técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2011), estruturando-se em três etapas principais, adaptadas ao contexto da pesquisa. A primeira etapa, denominada pré-análise, envolveu a transcrição integral das entrevistas realizadas, que geraram 15 arquivos

de áudio com um total de 495 minutos, gerando 128 páginas de transcrições. Em seguida, foram feitas a organização e preparação do material para análise. Neste momento, foi realizada uma leitura flutuante, com o objetivo de capturar ideias gerais e identificar possíveis códigos iniciais relacionados ao objetivo da pesquisa. Essa leitura permitiu familiarizar-se com o conteúdo e, detectar elementos relevantes associados aos domínios do *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), proposto por Pianta et al. (2008). Essa etapa foi fundamental para a construção do *corpus* e para a definição do foco da análise.

A segunda etapa, por sua vez, chamada de exploração do material, consistiu na codificação e categorização dos dados. As transcrições das entrevistas foram examinadas criteriosamente, com trechos específicos sendo destacados e associados a códigos que tinham relação com o propósito/objetivo do estudo. Posteriormente, esses códigos foram agrupados em categorias previamente definidas, com base nos domínios do CLASS (a saber: Apoio Emocional, Organização de Sala de Aula e Apoio Instrucional).

Embora a pesquisa tenha adotado uma abordagem dedutiva, fundamentada nesses domínios teóricos, o processo de análise também considerou as subcategorias emergentes, a partir da leitura aprofundada do material. Desta forma, emergiu a categoria Apoio de Rede que foi acrescentada às categorias pré-existentes da ferramenta CLASS, permitindo capturar *insights* adicionais do contexto escolar analisado, conforme a figura de categorias e códigos elaborada para visualização da categorização realizada neste estudo. A Figura 2 apresenta o resultado desse processo.

Figura 2 - Categorias e códigos

Categoria	Códigos
Apoio Emocional	Sobrecarga emocional Falta de suporte psicológico Dificuldade em acolher a individualidade Relações Positivas Exaustão Profissional Impacto no Professor Acolhimento Limitado
Organização da Sala de Aula	Falta de auxiliares Manejo de crises Espaço e materiais inadequados Gestão de Comportamento Adaptação do Ambiente Recursos Humanos Dinâmica da turma
Apoio Instrucional	Adaptação pedagógica Falta de formação prática Dificuldade em engajar alunos diversos Planejamento Pedagógico Estratégias de Ensino Formação Continuada Ritmo de Aula Falta de Recursos Pedagógicos
Apoio de Rede	Diálogo com famílias Dinâmica e estrutura familiar Ligação com rede de saúde Necessidade de Suporte Estrutural Dificuldade em atendimento médico e terapias

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Em última instância, a terceira etapa, denominada tratamento dos resultados e interpretação, concentrou-se na análise e interpretação dos dados categorizados, visando responder à questão de pesquisa. Nesta fase, os resultados foram

organizados e interpretados à luz do referencial teórico, possibilitando compreender como os aspectos observados nas entrevistas refletem os domínios estabelecidos e suas possíveis implicações para o ambiente escolar. Por fim, inicia-se o tratamento dos resultados com a interpretação e inferências a serem realizadas por meio da teoria pesquisada, alinhadas ao problema e ao objetivo principal da proposta delineada para este estudo.

Capítulo 4

4 RESULTADOS

O objetivo deste estudo é compreender como os professores da educação infantil percebem a qualidade de seu trabalho pedagógico, com o aumento de matrículas de crianças com deficiência por turma. A primeira categoria desse capítulo, denominada *Apoio Emocional*, apresenta a análise de dados que revelam a compreensão dos professores sobre o que significa oferecer apoio emocional a uma criança em sala de aula, as dificuldades enfrentadas para atender às demandas emocionais das crianças em turmas numerosas e a percepção que têm sobre seu próprio estado emocional no ambiente escolar. A segunda categoria, intitulada *Organização de Sala de Aula*, busca compreender as condições do espaço físico nas escolas pesquisadas e identificar, na percepção dos docentes, os recursos que contribuem para a organização de uma sala de aula inclusiva. Essa categoria revelou desafios importantes da rotina docente, como o gerenciamento de crises causadas por desestabilizações neurológicas.

Já a terceira categoria, denominada *Apoio Instrucional*, aborda relatos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, à adaptação de conteúdos, à qualidade das aulas ministradas e aos desafios para oferecer uma rotina que atenda às especificidades de todas as crianças da turma. Por fim, a quarta categoria é formada por temas emergentes, que floresceram no decorrer da categorização das entrevistas e foi denominada *Apoio de Rede*. Essa categoria evidencia os desafios decorrentes da relação família e escola e com os serviços de assistência médica.

Tabela 2 - Subtemas, Dimensões, Participantes e Exemplos de Citações

Domínios	Dimensões	Participantes	Exemplo de Citação
Apoio Emocional	Sobrecarga emocional	P1, P3, P4, P7, P9, P10, P12	"Há dias em que parece que estou carregando o mundo nas costas." (P7)
	Falta de suporte psicológico	P1, P3, P5, P7, P9	"Sem suporte emocional, fica muito difícil manter o equilíbrio para lidar com todos." (P10)
Organização da Sala	Falta de auxiliares	P5, P12, P14, P15	"Se eu tivesse um auxiliar, conseguiria dividir melhor as tarefas." (P12)
	Manejo de crises	P9, P4, P1, P14, P15	"Quando uma criança tem uma crise, todo mundo perde o foco." (P9)
	Espaço e materiais inadequados	P5, P7, P3	"A sala é pequena e as crianças precisam de espaço para se movimentar." (P5)
Apoio Instrucional	Adaptação pedagógica	P6, P13, P1, P2, P15	"Improvisar virou rotina, porque raramente temos suporte para fazer algo mais estruturado." (P13)
	Falta de formação prática	P11, P8, P11	"O que aprendemos nas formações não reflete a realidade da sala de aula." (P11)
Apoio de Rede	Ligação com rede de saúde	P11, P13, P9, P15	"Muitas vezes, a criança precisa de acompanhamento médico, mas não temos nenhuma comunicação com a rede de saúde." (P11)
	Diálogo com famílias	P15, P2, P6, P9, P15	"As famílias precisam participar mais ativamente do processo, porque a inclusão não depende só da escola." (P15)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

4.1 APOIO EMOCIONAL

O Apoio Emocional foi destacado pelos professores como uma dimensão essencial para o trabalho na educação infantil, como demonstrado em vários relatos, por exemplo, o de P4: "Apoio emocional é muito importante, porque muitos não têm isso em casa. Os pais saem cedo para trabalhar e chegam à noite, ficam na mão de babá, de parente, de amigos". Além disso, o apoio emocional é repetidamente descrito como uma forma de acolhimento e sensibilidade às necessidades individuais de cada criança, conforme se observa na citação de P7: "Apoio emocional é oferecer acolhimento, tentar ajudar no que é necessário, mesmo que muitas vezes seja difícil", e na fala de P4: "As crianças vêm com suas cargas emocionais também, e afetivas, que precisam ser atendidas".

Mesmo sendo de suma importância, esse apoio evidencia-se como um desafio significativo na rotina do professor, conforme relatado por P1: "Eu tento acolher, tentar ajudar, mas muitas vezes faço isso por tentativa e erro. Descubro o que funciona ao longo da convivência". Além disso, a regulação emocional na Educação Infantil também é destacada como desafiadora por P12: "Os pequenos ainda estão aprendendo a se regular emocionalmente, e isso exige muito do professor".

Dentro desta perspectiva do apoio emocional, muitos relataram que suas funções extrapolam o papel tradicional de educador, abrangendo demandas afetivas que, frequentemente, resultam em sobrecarga emocional para o professor. Nesse sentido, P1 expõe: "Muitas vezes, eu preciso ser psicóloga, amiga e mãe. Isso é muito além do que deveria ser minha função como professora". Ainda nesta abordagem, nota-se um descontentamento com a sobrecarga trazida por demandas que não têm ligação direta com as funções de ensino e aprendizagem, como exposto por P5:

"Apoio emocional, eu acho bem complicado. Não na formação que nós tivemos. Isso caberia mais a um psicólogo".

A partir dos relatos anteriores nota-se que essa sobrecarga vinda da necessidade de prestar um apoio emocional que vai para além de suas expectativas para a função profissional, não só impacta os professores, mas também a dinâmica da sala de aula, conforme o comentário de P3: "As crianças sentem quando estamos sobrecarregados, e isso afeta a dinâmica de toda a sala". Essa percepção reflete a dificuldade de manter o equilíbrio emocional diante de demandas tão diversas e intensas, entendimento que é corroborado pelo relato de P9: "A demanda emocional dos alunos impacta diretamente no nosso estado mental. Já me senti exausta várias vezes".

Na sequência, a ausência de suporte psicológico foi um ponto amplamente mencionado nos relatos, conforme P7 destacou: "Há dias em que parece que estou carregando o mundo nas costas. Não temos apoio emocional e isso reflete no meu trabalho". Esse sentimento de exaustão foi reiterado por P10, que afirmou: "Quando estamos emocionalmente exaustos, não conseguimos dar o melhor de nós para os alunos".

Em conformidade com os anseios das citações anteriores, a necessidade de acolhimento para as crianças com deficiências também foi uma preocupação frequente. P3 reforçou: "O emocional pesa muito. Eu vejo que algumas crianças precisam mais de acolhimento do que de conteúdo". Apesar dos esforços para oferecer esse apoio, existe uma falta de orientação específica sobre como lidar com desregulação emocional de crianças neuroatípicas, como comenta P1: "Às vezes fica aquém do que seria o necessário, mesmo porque não temos formação suficiente".

Em resumo, a sobrecarga emocional vivida pelos professores emergiu, frequentemente, como um problema que os tem levado ao limite. Esse sentimento é expresso por P7: "A gente carrega tanta coisa emocionalmente que, às vezes, chegamos no limite". Esse conjunto de relatos evidencia a complexidade e a importância do apoio emocional na prática pedagógica, ressaltando a necessidade de estratégias e políticas que garantam suporte psicológico, formação especializada e orientação efetiva para os educadores.

4.2 ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

No que tange à categoria *Organização da Sala de Aula*, essa foi apontada pelos professores como um dos maiores desafios no contexto inclusivo. O crescente número de crianças por turma dificulta o atendimento às especificidades das crianças e, foi relatado em mais de 50% das entrevistas, com exposições semelhantes ao de P15: "Em uma sala com 25 crianças, muitas delas pequenas e dependentes, é inviável atender às necessidades de todas ao mesmo tempo" e P7: "As salas são muito cheias, muitas crianças por metro quadrado, e isso afeta diretamente o trabalho e a atenção que podemos dar". Do mesmo modo, corroborando com essa perspectiva temos a fala de P12: "Com tantos alunos e pouco espaço, os momentos de maior interação se tornam confusos e, muitas vezes, prejudiciais para as crianças com necessidades especiais".

Em sequência, as limitações físicas da sala foram destacadas como um problema pelos participantes, que destacam a importância de um espaço físico adequado na educação infantil. P5 observou: "A sala é pequena e as crianças precisam de espaço para se movimentar. Com tantas demandas, fica difícil organizar atividades". Essa falta de espaço adequado, compromete tanto a organização das

rotinas quanto o engajamento das crianças, como similarmente foi observado na fala de P14: "Espaços mal projetados aumentam o risco de acidentes e tornam o trabalho do professor muito mais difícil". Acrescentando, a falta de infraestrutura adequada dificulta o manejo das atividades e compromete o atendimento às diversas necessidades dos estudantes, como citado por P1: "O espaço físico limitado, com muitas crianças e mobília, dificulta a movimentação e o conforto, especialmente, para crianças com sensibilidade sensorial".

Essa realidade de uma turma com muitas crianças matriculadas e espaço físico inadequado é agravada pela ausência de auxiliares de sala de aula, que são as profissionais de apoio na rotina diária da educação infantil, sobre isto, P12 afirmou: "Se eu tivesse um auxiliar, conseguiria dividir melhor as tarefas e dar mais atenção para todos, mas sozinha é impossível". Os entraves relacionados à falta de uma auxiliar para a turma, foram amplamente mencionadas pelos professores, especialmente, em contextos com alunos que demandam cuidados específicos como é o caso de algumas crianças com deficiências. Exemplificando, P14 relatou: "Eu preciso ajudar na higiene de alguns alunos, mas isso me toma tempo da aula".

Essas tarefas adicionais não apenas sobrecarregam os professores, mas também comprometem o tempo destinado às atividades pedagógicas e ao atendimento dos demais alunos, como descreve P9: "Quando a auxiliar está presente, consigo me concentrar mais no trabalho pedagógico. Quando não está, preciso fazer tudo, e isso afeta a qualidade das atividades". Em relação às contribuições na rotina de sala de aula com as crianças com deficiência, os trechos das entrevistas demonstram os profissionais de apoio como essenciais para estas demandas, conforme cita P11 e P15:

Porque tem algumas crianças que choram e não querem permanecer em sala. Aí nesse momento você tem que acolher, tirar de sala, leva para o parquinho, leva para dar uma volta. E se você não tiver um estagiário, alguém junto com você, como é que você vai dar atenção? (Participante 11)

Em momentos de crise, digamos assim, eles dão um suporte para que o professor regente não precise parar a atividade que ele está executando para poder ir lá acalmar aquele aluno, acalmar os outros alunos que também ficam agitados, devido à agitação daquele outro aluno, para poder continuar o trabalho. (Participante 15)

Ainda dentro das questões sobre organização de sala de aula, o comportamento das crianças foi citado como uma dificuldade recorrente na rotina do professor, conforme P9 relatou: "Quando uma criança tem uma crise, toda a turma é afetada. Eu perco o controle da sala e o ensino fica prejudicado". Essa falta de controle, muitas vezes faz com que o professor não consiga executar o planejado para a dinâmica diária e, exige improvisação, o que não é considerado ideal pelos docentes como mencionado por P14: "Em uma turma com muitas crianças, as crises se tornam um desafio ainda maior. Você não consegue atender adequadamente ao aluno em crise sem prejudicar os demais". Nesta mesma perspectiva, P4 complementou: "Sem formação para lidar com crises, a gente faz o que pode, mas não é suficiente".

Esses relatos evidenciam a necessidade de infraestrutura adequada, suporte humano e formação específica para lidar com comportamentos atípicos e crises. Sem essas condições, o trabalho do professor em turmas inclusivas, torna-se ainda mais desafiador, comprometendo a qualidade do ensino para todos os alunos.

4.3 APOIO INSTRUCIONAL

A adaptação pedagógica foi identificada pelos professores como um esforço constante e necessário para atender às diversas necessidades dos alunos em turmas inclusivas. Quando indagados sobre o tema *Apoio Instrucional*, uma aula de qualidade

foi definida por P6 da seguinte forma: "É mais do que ensinar o conteúdo; é garantir que a criança tenha acesso ao aprendizado dentro de suas possibilidades". No entanto, os relatos dos participantes mostram que esse processo enfrenta barreiras significativas, como a falta de tempo, recursos humanos e materiais e orientações adequadas sobre os desafios da prática diária. Complementando, P6 expos também que: "A adaptação de atividades é muito trabalhosa, e eu não tenho tempo para fazer isso da forma que gostaria". Esse sentimento foi reforçado por P13, que comentou: "Eu improviso muito, mas sinto que as crianças merecem mais do que isso".

Além da falta de tempo, a insuficiência de recursos disponíveis também foi destacada como um fator que limita a qualidade das adaptações das atividades de ensino para crianças com deficiências, nessa linha P6 declarou: "Eu tento criar materiais adaptados, mas falta tempo, recursos e orientação". De acordo com os participantes da pesquisa, a insuficiência de recursos faz com que a necessidade de improvisação acabe sendo uma prática frequente, o que pode comprometer a eficácia das estratégias pedagógicas, conforme enfatizado na fala de P13: "Improvisar virou rotina, porque raramente temos suporte para fazer algo mais estruturado".

Na sequência, os docentes relataram as práticas e estratégias que usam para tentar garantir um ensino de qualidade para a turma inclusiva, em sua rotina de sala de aula, como descrito por P3: "Faço atividades em grupos pequenos para conseguir dar atenção mais individualizada e uso músicas e histórias curtas para engajar as crianças com dificuldades de atenção e linguagem", neste mesmo esforço temos o relato de P10: "Durante uma atividade de matemática, adaptei os números em cores diferentes para ajudar um aluno com dislexia".

Em contraponto aos esforços para garantir um atendimento às necessidades de aprendizagem de cada criança, foram relatadas diversas situações em que o

planejamento não conseguiu ser efetivado por causa da tipologia inclusiva da turma, conforme descreve P8: "As crises de comportamento de um aluno com deficiência podem ser tão intensas que as aulas se tornam impossíveis. Isso acontece sempre e prejudica o andamento das atividades". Corroborando com este relato, tem-se a fala de P1:

Tem momentos que eu preciso sair da sala com o T1, eu preciso sair da sala com a M1, porque o ambiente para eles está carregando-se sensorialmente e não consigo atender a demanda deles ali. Então, quando eu preciso sair da sala, quem fica com os outros? Como é que o trabalho funciona com os outros? Então, é atingido de qualquer forma. (Participante 1)

Ainda dentro dos desafios para se garantir um apoio instrucional de qualidade, o planejamento foi citado como um dos pontos críticos no cotidiano das turmas inclusivas, conforme P1 destacou: "O planejamento fica comprometido porque eu não consigo prever tudo o que vai acontecer na sala". Essa imprevisibilidade, por sua vez, é reforçada pelas múltiplas demandas que os professores enfrentam, como P2 salientou: "Com tantas demandas, é impossível seguir o planejamento de forma estruturada". Esse cenário, evidencia a dificuldade dos professores em manter uma rotina pedagógica organizada em turmas de composição inclusiva, o que pode afetar a qualidade do ensino, conforme P10: "Às vezes, uma criança mais agitada, num dia de maior crise, a gente tem que dar uma atenção maior e o restante fica defasado".

Outro ponto novamente mencionado foi a carência de formação continuada voltada para a prática pedagógica inclusiva. Muitos professores consideraram que as formações disponíveis não refletem a realidade enfrentada no dia a dia, dentro desta perspectiva, P4 afirma: "Sem formação para lidar com crises, a gente faz o que pode, mas não é suficiente. Eu sinto falta de cursos, de orientações práticas que realmente ajudem no dia a dia". Esse sentimento foi corroborado por P8, que reforçou: "A

formação que a gente recebe é muito básica. Não aprofunda nas questões mais práticas que enfrentamos na sala de aula, com alunos com deficiência". Já P1 justifica:

Porque você vai descobrindo a necessidade dessa criança e o que funciona e o que não funciona com ela ao longo da convivência. Mas aí você vai fazendo por "osmose", por experimentação, por acerto e erro, porque a gente não tem a formação que deveria. Porque eu fiz pedagogia, eu tive um semestre de psicologia e a demanda deles precisa de mais coisa, de mais conhecimento, de mais conhecimento teórico, de mais orientações práticas de como agir, de o que funciona, porque a gente faz pelo que a gente vai testando, pelo que você julga que vai dar certo. (Participante1)

Esses relatos evidenciam a necessidade de investimento em formações continuadas tanto práticas quanto específicas, alinhadas às demandas reais das salas de aula inclusivas. Além disso, apontam para a urgência de recursos que facilitem a criação de atividades adaptadas de maneira mais estruturada, promovendo um ambiente educacional inclusivo e de qualidade para todos os alunos.

4.4 APOIO DE REDE

Dentre os temas emergentes identificados nas entrevistas, destacou-se a falta de ligação entre a escola e a rede de saúde, que deveria oferecer suporte às crianças com deficiências. Assim sendo, para representar essa discussão que emergiu da análise dos dados, foi criada a categoria *Apoio de Rede*. Nesse sentido, encontra-se relatos como o de P11: "Muitas vezes, a criança precisa de acompanhamento médico, mas não temos nenhuma comunicação com a rede de saúde. Isso recai sobre a escola". E P8, que também comenta: "Acabamos tendo que preencher lacunas que não deveriam ser nossas, porque não há integração entre os serviços". Sob a mesma ótica, P15 complementa:

Porque a criança que tem alguma deficiência, ela precisa ser acompanhada pela saúde. E eu acho que a saúde, educação e família é um trio que tem que

caminhar junto. A escola sozinha não vai conseguir avançar com essa criança. (Participante P15)

Dessa forma, a ausência dessa articulação entre escola e serviços de saúde sobrecarrega ainda mais os professores, que se sentem obrigados a assumir responsabilidades além de suas funções pedagógicas. Esse entendimento fica evidente na fala de P11:

Muitas vezes as famílias passam anos atrás de um neuropediatra, as mães não conseguem, as mães não têm terapia, a família dessa criança também precisa de apoio psicológico, precisa também entender aquela criança, então tem todo esse contexto aí. Eu acho que não caiu a ficha ainda dos gestores em relação a esse quantitativo de alunos que a gente tem. (Participante P11)

De igual modo, a falta de especialistas como neurologistas e fonoaudiólogos para oferecer as terapias necessárias para o desenvolvimento da criança, continuou sendo destacada como um problema crítico, conforme P13 observou: "Temos crianças que precisariam de atendimento regular com neurologistas e fonoaudiólogos, mas não conseguem. Isso atrapalha o desenvolvimento delas e, muitas vezes, acabam sendo encaminhadas para a escola sem estarem preparadas para frequentar".

Essa lacuna no suporte especializado, compromete e impacta diretamente no aprendizado das crianças que ficam desassistidas de atendimentos que são essenciais para o seu desenvolvimento, conforme P9: "Eu acho muito utópico. Porque as nossas crianças não conseguem nem atendimento médico, nem atendimento terapêutico, que fazem toda a diferença no âmbito da escola".

Em seguida, a necessidade de diálogo com as famílias também foi frequente na fala dos professores, como P15 comentou: "As famílias precisam participar mais ativamente do processo, porque a inclusão não depende só da escola". A falta dessa colaboração familiar compromete a continuidade das estratégias educacionais fora do ambiente escolar, visto que o público atendido na educação infantil são crianças ainda

dependentes dos pais, em todos os âmbitos da vida. Nessa perspectiva, P2 reforçou: "Falta uma ponte entre o que fazemos na escola e o que acontece em casa. Isso dificulta a continuidade das estratégias". Estes relatos demonstram como a falta da parceria com as famílias revela-se como um desafio para o professor, que tenta implementar práticas inclusivas eficazes.

Capítulo 5

5 DISCUSSÃO

Os achados dessa pesquisa refletem alguns dos desafios enfrentados pelos docentes na busca por uma rotina de qualidade em turmas de composição inclusiva. A dificuldade em prestar apoio emocional em turmas com muitas crianças aliadas às demandas pedagógicas e à falta de suporte adequado, são fatores que impactam diretamente a percepção dos professores sobre a qualidade de seu trabalho. Esses elementos evidenciam a complexidade do ensino em turmas de composição inclusivas e a necessidade de um olhar para a dinâmica atual da Educação Infantil.

5.1 APOIO EMOCIONAL

Ao estudar a educação infantil Brasileira, que é norteadada por documentos nacionais como a LDB (Brasil, 1996), encontra-se uma etapa do ensino básico pensada para promover o pleno desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos de idade, considerando necessidades de sua faixa etária. Diante desta proposta, o Brincar, Cuidar e Educar são conceitos indissociáveis para a garantia de um processo educativo que promova o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos (Pereira, 2021).

A dificuldade em abordar a afetividade e cuidar do aspecto emocional de cada criança em sala de aula, revela-se como um desafio para os educadores dentro da realidade de turmas com muitas crianças pequenas. Durante a primeira infância, as crianças estão em processo de desenvolver a sua capacidade de autorregulação e isto faz com que precisem de suporte para diversas situações cotidianas que exigem

maturidade emocional. Segundo Macarini, et. al., 2010, autorregulação é definida como a capacidade de monitorar e modular emoções, cognições e comportamentos para atingir objetivos específicos e adaptar-se às demandas cognitivas e sociais de diferentes situações.

Diante disso, as dificuldades em relação ao emocional da turma são amplificadas quando adicionadas em uma mesma sala, várias crianças com grandes necessidades de atenção emocional, como é o caso das crianças com transtornos e deficiências mentais que, frequentemente, apresentam uma capacidade reduzida de autorregulação e uma sensibilidade emocional aumentada (Serra, 2015).

A partir dos relatos os entrevistados, torna-se evidente como a carga de lidar diariamente com uma diversidade de situações que requerem afetividade e esforço emocional, afeta negativamente o professor. Essa situação, associada à necessidade de ultrapassar seu papel como educador e exercer funções como manejo de crises, contenção de crianças que, muitas vezes, apresentam comportamentos agressivos, e prestação de apoio psicológico, agravando o processo de desgaste emocional do docente em turmas inclusivas, conforme destacado por Aloe et al. (2014).

Ao compulsar a literatura, encontra-se afirmações relativas à necessidade de suporte emocional, para que os professores possam desempenhar suas funções de maneira eficaz (Blewitt et al., 2020). Porém, essa não é a realidade encontrada nas instituições de ensino público-alvo desta pesquisa, onde os professores relatam grandes dificuldades em conseguir algum encaminhamento, para que os familiares e crianças tenham atendimento psicológico dos serviços de saúde e nenhuma medida sistematizada em relação à saúde mental dos profissionais da escola.

5.2 ORGANIZAÇÃO DE SALA DE AULA

A Organização da Sala de Aula é um domínio que envolve a estrutura física e práticas do professor para um ambiente acolhedor (Pianta et al., 2008; Aguiar & Aguiar, 2020). Dessa forma, na Educação Infantil, a organização da sala de aula assume um papel fundamental, pois contribui diretamente para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças, oferecendo segurança e o ambiente propício para o desenvolvimento infantil.

A organização de salas de aula com a composição inclusiva apresenta desafios significativos, especialmente, no que diz respeito ao espaço físico inadequado e à gestão comportamental de crianças com necessidades específicas. Estudos apontam que o ambiente físico da sala de aula desempenha um papel crucial na qualidade das interações entre professores e alunos, bem como no engajamento das crianças (Aguiar et al., 2019; Broekhuizen et al., 2016). Isso posto, os entrevistados, frequentemente, relataram dificuldades relacionadas ao espaço físico que é limitado, afetando negativamente o aprendizado e as dinâmicas pedagógicas.

Ademais, a composição de turmas inclusivas exige uma gestão cuidadosa por parte do professor quando há múltiplas crianças com necessidades educacionais específicas, no âmbito físico, emocional ou cognitivo. Segundo Aguiar e Aguiar (2020), a qualidade do ambiente educativo está diretamente associada à capacidade do professor de gerenciar comportamentos diversos e atender às demandas de cada aluno. No entanto, a falta de recursos e o grande número de alunos por sala, conforme observado nos trechos das entrevistas, frequentemente dificultam esse manejo, prejudicando o trabalho de qualidade dos professores e impossibilitando um atendimento adequado para toda a turma.

Esses desafios refletem diretamente no impacto emocional do trabalho pedagógico em contextos inclusivos sobre os docentes. Lidar com crises, comportamentos atípicos e demandas que extrapolam as responsabilidades pedagógicas tradicionais, impondo uma carga adicional de estresse, impõe um alto nível de desgaste profissional. Aloe et al. (2014) destacam que a sobrecarga gerada pelo gerenciamento de comportamentos desafiadores, combinada à falta de apoio estrutural, está associada ao aumento de *burnout* entre professores.

Os entraves relacionados à organização da sala refletem a falta de infraestrutura e suporte humano, conforme apontado por Kirk et al. (2022). A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) destaca a necessidade de recursos humanos, como auxiliares, para uma inclusão efetiva. Além disso, a dificuldade em manejar crises reforça a importância de formações específicas para lidar com situações emergenciais (Boyd et al., 2010).

5.3 APOIO INSTRUCIONAL

O Apoio Instrucional é a categoria que engloba as práticas do professor para as diversas aprendizagens da turma, no âmbito cognitivo e linguístico (Pianta et al., 2008). Dentro desta dimensão, os professores destacam dificuldades significativas para implementar práticas pedagógicas em turmas inclusivas compostas por muitas crianças com deficiência.

Nas entrevistas concentram-se diversos relatos sobre como as constantes interrupções por crises emocionais e comportamentais comprometem a continuidade das atividades planejadas, forçando os docentes a adaptar ou até mesmo interromper suas propostas pedagógicas. Essa dinâmica influencia negativamente tanto o desenvolvimento das crianças quanto a organização do tempo pedagógico, limitando

a profundidade e a qualidade do ensino, e vai em desencontro com a proposta de trabalho sistematizado que foi construída ao longo da trajetória da educação infantil, como salientam Barton e Smith (2015).

Estudos como os de Aguiar et al. (2019) e Broekhuizen et al. (2016) reforçam que o sucesso das práticas pedagógicas em contextos inclusivos está diretamente ligado à composição da turma e à disponibilidade de recursos, que permitam atender às necessidades individuais sem prejudicar a dinâmica coletiva. Além disso, Cadima et al. (2018) destacam que a qualidade do ensino em turmas inclusivas depende de práticas pedagógicas que sejam flexíveis e alinhadas às demandas específicas, o que exige tempo e planejamento que, muitas vezes, são comprometidos pelas demandas emergenciais.

De acordo com os entrevistados as crises emocionais e comportamentais também afetam o planejamento pedagógico e as atividades de ensino, uma vez que são frequentes em salas inclusivas, exigindo que os professores interrompam o que estão executando para atender às demandas de um aluno específico ou vários. Essas interrupções impactam não apenas o aprendizado do grupo como um todo, como também pode desestabilizar a dinâmica de todo grupo, uma vez que se trata de crianças pequenas e imaturas e, suscetíveis a se sentirem sensibilizadas ao presenciar gritos, choros e agressividade como descrito no estudo de Wellicham e Faleiro (2017).

Por conseguinte, esta situação também aumenta a pressão sobre o professor, que precisa equilibrar as necessidades individuais da criança em crise com as demandas da turma. Estes relatos refletem lacunas no suporte oferecido aos professores. Conforme Guralnick e Bruder (2016), é essencial que as políticas públicas considerem essas demandas para garantir a qualidade da inclusão escolar.

5.4 APOIO DE REDE

Os relatos contidos nas entrevistas que emergiram na categoria *Apoio de Rede*, corroboram o estudo de Sharma e Sokal (2016), ao refletirem sobre a sobrecarga da escola e do trabalho docente, em função da falta de articulação entre os diferentes setores que deveriam oferecer suporte às crianças, com e sem deficiências. A ausência de uma rede integrada de apoio, que conecte escola, família e saúde, amplia os desafios do professor, comprometendo tanto o tempo disponível quanto à qualidade do trabalho pedagógico.

Não obstante, verifica-se que a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil requer um suporte intersetorial eficiente, no qual escola, saúde e família, atuem de maneira integrada e articulada. No entanto, os relatos dos entrevistados revelam uma realidade distante desse ideal, especialmente, no que se refere ao suporte da rede de saúde. A falta de comunicação entre a escola e os serviços especializados como neuropediatra, pediatra, fonoaudiólogo e fisioterapeuta, compromete o desenvolvimento das crianças e sobrecarrega os docentes, que recebem crianças com necessidades de atendimento que vão além da sua função pedagógica.

Conforme discutido por autores como Silva e Almeida (2021), a inclusão educacional eficaz, exige um suporte em todas as dimensões, envolvendo políticas públicas que garantam assistência integral à criança. Além da ausência de suporte médico e terapêutico, os docentes também apontaram desafios na relação com as famílias. A parceria entre família e escola é um fator essencial para a continuidade das estratégias pedagógicas fora do ambiente escolar. Porém, essa realidade não é sempre encontrada na rotina docente, haja vista que, nos relatos dos professores

entrevistados, constataram-se conflitos com famílias que revelaram dificuldades para aceitar o diagnóstico dos filhos e negligenciam os encaminhamentos sugeridos pela escola.

Ainda, dentro do âmbito das questões familiares, a recusa em buscar tratamentos e fazer um acompanhamento conjunto com a escola, também é uma barreira para a efetivação de um trabalho pedagógico adequado, visto que as crianças pequenas são dependentes de seus responsáveis para o seu desenvolvimento.

Em última análise, diante do cenário verificado na pesquisa, é essencial que sejam desenvolvidas estratégias de fortalecimento da rede de apoio escolar, garantindo que as escolas contem com suporte de profissionais da saúde, permitindo um atendimento mais qualificado às demandas pedagógicas e reduzindo a sobrecarga dos docentes. Assim sendo, a discussão sobre o apoio de rede na educação infantil revela a necessidade de um modelo de inclusão que vá além da inserção física da criança na escola, promovendo uma estrutura de suporte que englobe políticas públicas, saúde e família.

Capítulo 6

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a responder a seguinte questão de pesquisa: Como os professores da educação infantil percebem a qualidade do seu trabalho pedagógico, com o crescimento de matrículas de crianças com deficiência por turma? A pesquisa tem como objetivo entender como os professores da educação infantil percebem a qualidade do seu trabalho pedagógico, com o crescimento de matrículas de crianças com deficiência por turma

Para isso, foi conduzida uma pesquisa de caráter exploratório, com professores de duas instituições de educação infantil, localizadas na região da Grande Vitória - ES. A partir dos achados da pesquisa, pôde-se inferir que tanto o problema quanto o objetivo geral proposto foram alcançados, ao se obter a percepção dos professores sobre a qualidade de suas práticas e ações pedagógicas em sala de aula.

Inicialmente, destaca-se, com base nos relatos dos entrevistados, que o trabalho pedagógico real oferecido é atravessado pelas demandas psicológicas das crianças, carência de educação básica vinda do seio familiar, dificuldades como a falta de apoio para a rotina de cuidados e higienização das crianças, bem como a ausência de articulação com as famílias e serviços de saúde. Esses fatores denotam um contexto problemático e complexo.

Os resultados desta pesquisa, ainda, deixaram evidentes que o crescimento do número de crianças com deficiência por turma, impacta significativamente a percepção dos professores sobre a qualidade do ensino e as condições de trabalho na educação infantil. A análise dos relatos dos entrevistados revelou que os docentes enfrentam desafios inerentes à sobrecarga emocional; falta de apoio de rede e

limitação de recursos pedagógicos e estruturais; ausência de formação continuada específica e de profissionais de apoio; a falta de uma rede de apoio estruturada e, a necessidade de políticas públicas que ampliem o apoio aos docentes. Esses elementos comprometem a eficácia e a qualidade do processo inclusivo, conforme argumentam Pianta et al. (2008).

Tais achados trazem à tona, a complexidade do trabalho docente na educação infantil, especialmente, no contexto da inclusão de crianças público-alvo da educação especial, onde o professor cotidianamente encontra a necessidade de ultrapassar suas funções laborais como educador e, suprir demandas psicológicas, emocionais, familiares e médicas. Nessa perspectiva, um dos principais pontos destacados foi o número de estudantes em salas de aula inclusivas. Professores relataram que o excesso de crianças não apenas compromete a atenção individualizada - essencial para o aprendizado de todas -, mas também intensifica as dificuldades no manejo comportamental e na organização das atividades pedagógicas, principalmente quando há crianças com deficiência na turma.

A qualidade do ambiente educacional é impactada pela composição da turma, visto que um número elevado de estudantes reduz significativamente a capacidade dos professores de atender às necessidades individuais (Aguiar et al., 2019). Esse cenário se agrava quando as demandas de crianças público-alvo da educação especial, requerem intervenções específicas, como o manejo de crises emocionais e a adaptação de atividades, muitas vezes, em detrimento do tempo e dos recursos destinados ao restante da turma - como ficou evidente na realidade dos entrevistados.

Os resultados deste estudo, também, indicam que a densidade de alunos em sala, influencia diretamente a qualidade das interações e no sucesso das práticas inclusivas (Broekhuizen et al., 2016). Esses fatores reforçam a necessidade de

políticas públicas que priorizem a redução da proporção aluno-professor, garantindo condições que promovam a qualidade do ensino em contextos inclusivos e, respeitem as necessidades de todos os envolvidos no processo educacional.

Outro resultado essencial veio dos achados sobre a ausência de auxiliares em sala de aula, e como esta situação intensifica as dificuldades enfrentadas pelos professores. Essa lacuna os força a assumir sozinho, responsabilidades como o manejo de crises e o atendimento de necessidades específicas dos alunos, sem o apoio para lidar com o restante da turma, muitas vezes, em detrimento das atividades pedagógicas planejadas. Cadima et al. (2018) reforça que a presença de profissionais de apoio é essencial para garantir que as demandas individuais dos alunos sejam atendidas sem prejudicar o andamento das aulas

Nesse sentido, a necessidade de adaptação pedagógica, também foi citada como um desafio para a inclusão, uma vez que o estudante é do professor regente, mas as formações sobre as especificidades dos estudantes da educação especial, em sua maioria, são ofertadas apenas para os professores de educação especial, fazendo com que o professor da sala fique à mercê da metodologia de “tentativa e erro”. Logo, a formação continuada se apresenta como um elemento central para o sucesso da inclusão, capacitando os professores a lidar de maneira mais eficaz com as demandas pedagógicas e emocionais de suas turmas (Blewitt et al., 2020).

Portanto, tais resultados corroboram para o preenchimento da lacuna apontada neste trabalho, ao inovar investigando como a composição múltipla de alunos com deficiência, impacta a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a partir da percepção dos próprios professores. Enquanto a literatura existente aborda a inclusão de forma geral, este estudo traz algumas das implicações concretas do aumento de matrículas para a prática docente, evidenciando desafios, estratégias e

necessidades de suporte. Contribuindo, dessa forma, para um debate essencial no campo de estudo da Gestão Escolar, sobre a organização do ensino inclusivo, concedendo subsídios para fomentar a elaboração de políticas educacionais.

Por conseguinte, no que tange às contribuições teóricas, este estudo traz relatos e impressões dos professores sobre um fenômeno atual, pouco explorado em nosso país: que é o aumento de crianças com deficiências na escola, sob a perspectiva do professor regente. Através desses relatos, a pesquisa amplia e aprofunda a compreensão sobre os impactos dessa diversidade crescente no cotidiano da sala de aula, trazendo à superfície, como a composição múltipla de alunos com deficiência, ressignifica as práticas docentes e, desafia a organização do trabalho pedagógico. Em resumo, nesta pesquisa fica evidenciado as fronteiras entre as diretrizes inclusivas e as condições concretas da prática docente, as dificuldades e algumas estratégias dos professores para garantir um ensino de qualidade em turmas de composição inclusiva.

Ademais, como contribuição teórica, esta pesquisa adiciona à discussão, a ferramenta de medição da qualidade educacional, denominada de *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Pianta et., al, 2008). Sob uma perspectiva qualitativa, oportunizando novos domínios e variáveis que podem ser testadas quantitativamente.

Já as contribuições práticas, podem ser destacadas através da identificação de uma situação de trabalho diferente da idealizada nos documentos e preconizadas por políticas de educação pública, onde a inclusão é garantida somente através do acesso e permanência das crianças na escola, sem avaliar, efetivamente, como está acontecendo esse processo educacional dentro da escola. Os achados desta pesquisa mostram que a inclusão, na prática, ainda enfrenta diversos desafios

estruturais e pedagógicos significativos, exigindo um olhar mais atento, para além da matrícula e da presença dos alunos com deficiência.

Isto posto, este estudo implica empiricamente, sobretudo, a respeito da necessidade de estratégias de organização da sala de aula, repensando os formatos de enturmação e as condições estruturais da turma, antes de se realizar a matrícula de crianças com necessidades específicas. Além disso, urge-se a demanda por assistência emocional ao professor, o fortalecimento das formações continuadas que contribuam para a realidade docente e, a garantia do suporte técnico e humano capaz de assistir à dinâmica em sala de aula.

Ainda no campo prático, os resultados desta pesquisa são úteis, ao destacar, a carência de sinergia entres os serviços públicos de saúde e a educação, essenciais para atender às demandas psicológicas e emocionais das crianças público-alvo da educação especial e, das que se encontram em situação de vulnerabilidade social e psicológica. Visto que, a ausência dessa articulação faz com que responsabilidades relacionadas ao suporte emocional e ao manejo de crises comportamentais, sejam frequentemente delegadas aos professores, resultando em sobrecarga e comprometendo sua saúde mental e desempenho profissional.

Para que a conexão entre os serviços de saúde e de educação tornem-se efetivos, recomenda-se a criação de Núcleos Intersetoriais de Apoio Psicopedagógico nas escolas, compostos por psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos. Destaca-se que esses núcleos, já são uma realidade em algumas redes educacionais do Brasil e, uma prática de escolas particulares. Há também uma urgência na integração dos serviços públicos, implementando um roteamento de dados que permite que a saúde e educação tenham mais diálogo, e que os encaminhamentos feitos pelas escolas, tenham alguma visibilidade e prioridade

dentro das unidades de saúde (SUS), fortalecendo o suporte às crianças com deficiência.

Em conclusão, este estudo fornece *insights* importantes para a formulação de políticas públicas que promovam um processo escolar inclusivo viável e equitativo. Essas devem considerar não apenas as necessidades das crianças com deficiência, mas também os direitos dos professores e das demais crianças da turma, a uma rotina estruturada e, a uma educação de qualidade. Esses direitos ficam comprometidos, quando se insere um número elevado de crianças com alta necessidade de suporte em turmas sem a infraestrutura adequada e, sem a quantidade suficiente de profissionais para garantir o bem-estar e o pleno desenvolvimento de todos os envolvidos.

Acerca das limitações deste estudo, têm-se, principalmente, o número restrito de participantes e a concentração em um único município. A diversidade de políticas, recursos e formações disponíveis para os professores, poderiam variar, significativamente, entre diferentes regiões/ municípios, sendo assim, existem variações no suporte oferecido à educação inclusiva, em uma escala mais ampla, quando comparados localidades distintas. Além disso, por se tratar de uma abordagem qualitativa e exploratória, o estudo não abrange uma grande densidade populacional, diminuindo assim, as possibilidades de relações e entrevistados e, dos desafios e estratégias propostas. A quantidade de escolas pesquisadas também é uma limitação a ser considerada, uma vez que cultura institucional pode impactar a percepção dos docentes, sobre a qualidade do trabalho pedagógico em turmas inclusivas.

Nesse sentido, pesquisas futuras poderão ampliar uma amostra para outros municípios e estados, bem como incorporar metodologias mistas que permitam a

triangulação de dados qualitativos e quantitativos, aprofundando a compreensão dos desafios, óbices e potencialidades.

Portanto, a partir disso, tem-se como recomendação futura, ampliar a amostra para outros municípios e estados, permitindo a comparação entre diferentes estratégias de apoio e seu impacto na percepção dos professores sobre a qualidade do trabalho pedagógico. Além disso, recomenda-se a utilização de métodos diversos, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, o que possibilitaria a combinação de dados de naturezas diferentes e, a validação da categoria emergente identificada neste estudo. Adicionalmente, a realização de pesquisas quantitativas poderia contribuir para mapear os desafios, boas práticas e lacunas no suporte oferecido aos professores, fornecendo subsídios mais concretos para a formulação de políticas educacionais voltadas a crianças público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly, 49*, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.005>
- Aguiar, A. L., & Aguiar, C. (2020). Classroom composition and quality in early childhood education: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 115*, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105086>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*, 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Barton, M. L., & Smith, T. E. C. (2015). *Advancing inclusive practices: Strategies for success*. Pearson Education.
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(3), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention, 32*(2), 75-98. <https://doi.org/10.1177/1053815110362690>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). A ecologia dos processos de desenvolvimento. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5ª ed., Vol. 1, pp. 993–1028). <https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 93-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.007>
- Campos, R. (2017). Educação Infantil após 20 anos da LDB: Avanços e desafios. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 11(19), 141-156. <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e192017141-156>
- Cappella, E., Aber, J. L., & Kim, H. K. (Accepted/In press). Teaching beyond achievement tests: Perspectives from developmental and education science. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching*. American Education Research Association. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=1YEIDwAAQBAJ>
- Carvalho, C. L., Salerno, M. B., & de Araújo, P. F. (2015). A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: Uma transformação em direção à inclusão educacional. *Horizontes-Revista de Educação*, 3(6), 34-48. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>
- Carvalho, R., & Fochi, P. (2017). Pedagogia do cotidiano: Reivindicações do currículo para a formação de professores. *Em Aberto*, 30(100). <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3498>
- Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046>
- Decker, D. M., Wolfe, J. L., & Belcher, C. K. (2022). A 30-year systematic review of professional ethics and teacher preparation. *The Journal of Special Education*, 55(4), 201-212. <https://doi.org/10.1177/0022466921989>
- Garira, E. (2020). A proposed unified conceptual framework for quality of education in schools. *Sage Open*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244019899445>
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31. https://www.americanbarfoundation.org/wp-content/uploads/2023/02/abf_researchinglaw_summer2011.pdf

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília, DF: INEP. <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo da educação básica 2022: Resumo técnico*. Brasília, DF: INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>
- Jones, S. (2016). How does classroom composition affect learning outcomes in Ugandan primary schools? *International Journal of Educational Development*, 48, 66-78. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.010>
- Kirk, G., Knaus, M., & Rogers, S. (2022). An appraisal of the CLASS instrument as an observational measurement tool for evaluation of student and teacher interactions in Western Australian classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(6), 85-104. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n6.6>
- Kuutti, T., Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N., & Reunamo, J. (2022). Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 587-602. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1920214>
- Markowitz, A. J., Mateus, D. M. C., & Weisner, K. (2024). Linking early educator wellbeing to classroom interactions and teacher turnover. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 283-294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.01.008>
- Neves, C., Almeida, A. P., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and inclusion: Setting the tone for an inclusive school. *Education Sciences*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Oliveira, Z. D. M. R. (2019). A construção da primeira base nacional comum curricular para a educação infantil. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 8(2), 1-20. <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28263>
- Parveen, H., & Bano, M. (2019). Relationship between teachers' stress and job satisfaction: Moderating role of teachers' emotions. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(2), 1-14. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2019.34.2.19>
- Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child & Youth Care Forum*, 45(2), 829–849. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9>

- Peloso, F. C., & Ujii, N. T. (2020). Infâncias e direitos na contemporaneidade: em foco as crianças do campo. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11424>
- Pereira, M. C. (2021). Educação infantil no Brasil: Cenários e centralidade histórica. *Ensaios Pedagógicos*, 5(3), 12-20. <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/262/273>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Manual K-3. Education Review*. <https://doi.org/10.14507/er.v0.984>
- Serra, L. G. (2015). *Fatores ambientais e a autorregulação emocional deficiente em crianças e/ou adolescentes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade-TDAH*. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46290>
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Silva, F. M., & Almeida, J. R. (2021). *Educação inclusiva e práticas pedagógicas: Desafios e possibilidades*. Editora Exemplo.
- Solanas, A., Selvam, R. M., Navarro, J., & Leiva, D. (2012). Some common indices of group diversity: Upper boundaries. *Psychological Reports*, 111(3), 777-796. <https://doi.org/10.2466/01.09.21.PR0.111.6.777-796>
- Thorpe, K., Rankin, P., Beaton, T., Houen, S., Sandi, M., Siraj, I., & Staton, S. (2020). The when and what to measure the quality of ECE: Analysis of variation in the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) throughout the ECE day. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 274-286. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.003>
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. MEC/SEESP <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Vintimilla, C. D., & Pacini-Ketchabaw, V. (2020). Weaving pedagogy in early childhood education: On openings and their foreclosure. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 628-641. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1817235>
- Vizzotto, P. A. (2020). Inclusão na educação básica brasileira: Análise do Censo Escolar por meio dos microdados do Inep. *Ensaios Pedagógicos*, 4(1), 102-112. <https://www.researchgate.net/profile/Patrick-Vizzotto/publication/346006814>

- Wellichan, D. da. S. P., & Faleiro, R. M. C. (2017). A inclusão de alunos autistas na educação infantil. *Revista Pedagogia em Ação*, 9(2), 1-11. <https://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/13246/12573>
- Zucatto, L. C., Begnini, K. C. F., Scherer, N., Geloch, R. B., & Giordani, E. M. (2023). Public policies for basic education: A systematic literature review. *Bulletin of Conjuntura*, 16(47), 199-220. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10183296>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o Senhor (a) _____ a participar da pesquisa intitulada como “A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da percepção docente sob a ótica do aumento de crianças público-alvo da educação especial por turma”.

Desenvolvida pela pesquisadora **Raquel Martins de Oliveira** do **Programa de Pós-Graduação a nível de Mestrado Profissional em Administração: Gestão Escolar**, da **Fundação de Pesquisa e Ensino (Fucape - ES)**, sob orientação da Profa. Dra. Larissa Alves Sincorá.

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa estão listadas abaixo. Em caso de dúvidas, por favor, esclareça-as antes de assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O objetivo do estudo é identificar como os professores da educação infantil percebem a qualidade do seu trabalho pedagógico, com o crescimento de matrículas de crianças com deficiência por turma.

Dessa forma, sua participação se dará por meio de entrevista e não será necessário a coleta de dados pessoais, a não ser seu o nome, o nome da instituição em que atua e, o tempo de atuação. É importante salientar, no entanto, que não haverá identificação individual dos entrevistados na pesquisa, haja vista que os dados serão analisados de maneira agregada.

Por fim, os dados coletados serão analisados e o pesquisador fará a interpretação dos dados e a escrita da conclusão, com vistas a atingir o objetivo proposto acima. Além disso, somente constarão no corpo do trabalho, alguns trechos de respostas dadas às perguntas das entrevistas.

Os riscos associados a esta pesquisa incluem desconforto e inibição ao fornecer as informações solicitadas. Caso isso ocorra, você pode recusar-se a fornecer qualquer informação que cause constrangimento ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar o motivo. Durante a pesquisa, você terá total liberdade para fazer perguntas ou levantar questões relacionadas ao estudo.

Sua participação é voluntária, sem qualquer incentivo financeiro ou custo, e você pode recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para você ao

final do estudo. Os dados e instrumentos utilizados serão arquivados pelo pesquisador por um período de 5 anos após o término da pesquisa e serão destruídos após esse período.

Em caso de dúvidas, denúncias e/ou intercorrências você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da **Fucape Pesquisa e Ensino S/A**, localizado na Av. **Fernando Ferrari, 1358 - Boa Vista, Vitória – ES**.

Este termo é elaborado em duas vias, as quais serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas tanto pelo entrevistado quanto pelo pesquisador. Uma via ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO DE ACEITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, acima identificado, estou sendo convidado e aceito participar voluntariamente do estudo intitulado como **A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da percepção docente sob a ótica do aumento de crianças público-alvo da educação especial por turma**, que será tema de um projeto de pesquisa do **Programa de Pós Graduação a nível de Mestrado Profissional em Administração: Gestão Escolar da Fucape Pesquisa e Ensino S/A**, da pesquisadora **Raquel Martins de Oliveira**, sob orientação da **Profa. Dra. Larissa Alves Sincorá**.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre o estudo e os procedimentos envolvidos. Também sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer penalidades ou prejuízos. Recebi uma via deste termo de consentimento e tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Local e Data: _____

Assinatura do(a) Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Este roteiro de entrevista tem por finalidade coletar informações para uma pesquisa acadêmica, do curso de Mestrado Profissional em Administração, na linha de atuação em Gestão Escolar. Assim, solicito a sua autorização para que a entrevista seja gravada e depois transcrita para análise de dados. Esclareço que todas as informações coletadas são sigilosas e não haverá identificação individual do respondente.

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	
I - APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR E DO TEMA DA PESQUISA	
II - DADOS DEMOGRÁFICOS I	
1	Turma(s) que leciona:
2	Qual a quantidade de Estudante Público-alvo da Educação Especial em sua turma?
3	Tem percebido algum aumento no quantitativo de crianças público-alvo da educação especial nas turmas que você leciona?
III - QUESTÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS	
APOIO EMOCIONAL	
1) O que você entende por dar apoio ao emocional de criança na escola?	
2) Qual é a sua percepção sobre a qualidade do apoio emocional que você consegue oferecer a cada criança diariamente, especialmente diante da composição atual das turmas?	
3) Quais desafios você encontra quando buscar ser sensível às necessidades dos alunos com deficiências, sem comprometer o tempo de ensino para toda a turma?	
4) Na sua opinião, quais as estratégias e recursos ajudariam uma construção e manutenção de um clima mais positivo em uma sala de aula inclusiva?	
ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA	
1) Em sua percepção, qual a estrutura física necessária para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo de qualidade?	
1.1) A sua escola oferece toda essa estrutura?	
2) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao gerenciar o comportamento dos alunos. 2.2) Como você supera os desafios citados?	
3) Em sua rotina diária na educação infantil, quais são os momentos que se apresentam como maior desafio em uma rotina escolar diante da sua composição de turma?	
4) Em sua turma você nota que a convivência em salas de aulas inclusivas, gera oportunidades de aprendizagens diferenciadas para todas as crianças que a frequenta?	
(Comentário: <i>Fale um pouco sobre os aspectos positivos da sala de aula inclusiva</i>).	

APOIO INSTRUCIONAL	
1)	Quais são as principais dificuldades que você encontra ao tentar engajar uma grande diversidade de alunos em uma proposta de aprendizagem para a sala?
2)	Quais estratégias você usa para tentar manter os alunos com e sem deficiências engajados durante as atividades de ensino?
3)	De que forma a presença de profissionais que oferecem apoio em sala de aula impacta no engajamento dos alunos com deficiências?
3.1)	Descreva como é o trabalho desenvolvido por esses profissionais que apoiam sua turma.
4)	Você acredita que muitas matrículas de estudantes com deficiências, afeta a qualidade da atenção individual que você consegue dar para os alunos durante as atividades de ensino?
5)	O que você sugere para melhorar a promoção da aprendizagem em uma sala de aula inclusiva?
DESAFIOS PARA A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE	
1)	Os recursos humanos disponíveis, como auxiliares e estagiários, contribuem para suprir as demandas da rotina pedagógica em salas de aula com crianças com deficiências?
2)	O que é para você "inclusão na educação infantil"?
2.1)	Na sua percepção, você consegue promover essas inclusões? Explique o porquê?
3)	Quais ações você propõe para assegurar um trabalho pedagógico eficaz diante do aumento das matrículas de crianças da educação especial por turma?
4)	Existe alguma informação ou comentário que você gostaria de acrescentar para contribuir nesta pesquisa?

IV - DADOS DEMOGRÁFICOS II	
1	Seu nome:
2	Sua Idade:
3	Tempo de atuação como professor:
4	Sua formação:
4.1	Possui cursos em educação inclusiva?
5	Participa de programas de formação continuada?