

# IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES INICIAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

## IDENTIFICATION OF THE INITIAL NEEDS FOR CONTINUING EDUCATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS AIMING THE SPECIAL EDUCATION AUDIENCE

Maria Madalena Moraes Sant'Anna<sup>1</sup>  
Eduardo José Manzini<sup>2</sup>

**Resumo:** A formação em serviço do professor da educação infantil, para atuar com o público-alvo de Educação Especial, deve iniciar-se a partir de necessidades reais do contexto educacional. Essa formação requer parcerias colaborativas entre os profissionais da Saúde e Educação, uma vez que uma das características desse público é o brincar, que é um tema interdisciplinar de atuação também do terapeuta ocupacional. Neste texto, objetivou-se identificar as necessidades iniciais para uma Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil, focando as brincadeiras de crianças do público-alvo da Educação Especial. A pesquisa de abordagem qualitativa fundamentou-se no Método Pesquisa Desenvolvimento, cuja primeira fase operacional é a Análise do Contexto. Seis professoras de duas crianças participaram da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, filmagens, observações e análise de semanários. Uma análise descritiva, cruzando as informações coletadas, possibilitou identificar as necessidades e dificuldades dos professores. Os resultados identificaram que os professores desconheciam as reais competências e necessidades dos alunos-alvos, seus interesses, dentre outros aspectos. Esse dado interferia e comprometia a elaboração de estratégias e identificação de recursos para mediar as ações das crianças nas atividades. Conclui-se que o modelo de Formação Continuada em Serviço deve ser realizado em cinco etapas, por meio de ações colaborativas do terapeuta ocupacional e demais profissionais da saúde, mas conhecer a demanda do professor e identificar as necessidades do público-alvo da Educação Especial é elemento fundamental para alicerçar a formação.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Formação Continuada em Serviço. Terapia Ocupacional.

**Abstract:** The in-service of the pre-school teacher training to work with the target audience of Special Education should start from the real needs of the educational context. This training requires collaborative partnerships between Health and Education professionals, since one of the characteristics of this audience is the play, an interdisciplinary theme, as well as the work of the occupational therapist. In this text, the objective was to identify the initial needs for Continuing Education in Service for Early Childhood Education teachers, focusing on the children's games of the target audience of Special Education. The qualitative research was based on the Research

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Unesp de Marília, terapeuta ocupacional pela UNIMEP. Email: madasantanna2@gmail.com

<sup>2</sup> Professor da Universidade Estadual Paulista, Campus Marília. Email: manzini@marilia.unesp.br

Development Method, whose first operational phase consists of Context Analysis. Six teachers of two children participated in the research. The data were collected through interviews, filming, observations and weekly review. A descriptive analysis, crossing the collected information, allowed to identify the needs and difficulties of the teachers. The results identified that the teachers did not know the real competences and needs of the target students, their interests, among other aspects. This data interfered and compromised the elaboration of strategies and identification of resources to mediate the actions of the children in the activities. It is concluded that the Continuing In-Service Training model should be carried out in five stages, through the occupational therapist collaborative actions as well as other professionals, but knowing the demand of the teacher and identifying the needs of the target audience of Special Education is a fundamental element to support the formation.

**Keywords:** Special Education. Continuing In-Service Training. Occupational therapy.

## **Introdução**

A Consultoria Colaborativa acontece a partir de parcerias entre interlocutores da Saúde e Educação que buscam discutir e implantar estratégias diferenciadas para a resolução de problemas, destinadas a propiciar melhor desempenho escolar da criança (KAMPWIRTH; POWERS, 2003), para atender de forma mais adequada às singularidades das crianças que, por algum motivo, necessitam de um Projeto Pedagógico Individualizado – PPI (PEREIRA; MENDES, 2014).

A Formação Continuada em Serviço, seguindo a demanda do professor (SILVA, 2007), propõe subsidiá-lo dentro do processo de resolução de problemas, ocorrendo entre profissionais que têm como meta auxiliar na melhora do desempenho escolar de uma criança que apresente necessidades, facilitando a resolução de futuros problemas, melhorando a capacidade de agir dos profissionais envolvidos, baseados em conceitos da Consultoria Colaborativa (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

É imperativo, nessa Formação Continuada em Serviço aos professores da Educação Infantil, o aprimoramento da qualidade das brincadeiras, por meio de mediações mais adequadas às suas reais dificuldades vivenciadas em escolas abertas para a diversidade, com propostas pedagógicas baseadas nessas necessidades e com meios que permitam, ao professor, executar as estratégias específicas para que a aprendizagem ocorra (PELOSI, 2008; ROCHA, 2012).

As vivências lúdicas na infância acontecem por meio de brincadeiras que disponibilizam caminhos eficazes para o processo de aprendizagem escolar. Um dos

eixos norteadores nas diretrizes curriculares da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil é a de garantir à criança o acesso a essa brincadeira (BRASIL, 2010).

A organização e sistematização crítico-reflexiva, da atuação do professor e de seus projetos pedagógicos em relação à brincadeira, são fundamentais. Dessa forma, a formação continuada em serviço é uma forma de instrumentalizá-lo, partindo-se de suas reais necessidades, permitindo-lhe aplicar estratégias e recursos específicos para a demanda, bem como estruturar um PPI para que as crianças brinquem para facilitar as atividades lúdicas vivenciadas no período escolar (SANT'ANNA; VOSGERAU; MANZINI, 2013; SILVA, 2007).

A meta é a de que a Formação Continuada em Serviço viabilize, ao professor, a sustentação prática e teórica na elaboração de estratégias e de mediações que facilitem a elaboração do PPI, a partir de suas necessidades e prioridades, assegurando a estruturação das propostas pedagógicas com a parceria de uma forma integrada, como detalhado nos apontamentos teóricos sobre o Projeto Educacional Individualizado – PEI (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; VALADÃO, 2010).

A atuação do terapeuta ocupacional, no contexto escolar, é possível na perspectiva de uma Formação Continuada em Serviço, apoiada em ações colaborativas entre os profissionais da saúde e a educação, pois essa atividade insere-se no campo de atuação desse profissional para disponibilizar e garantir brincadeiras no cotidiano das crianças que apresentam dificuldades em realizá-las (AOTA, 2015).

Foi a partir da elaboração uma proposta de Formação Continuada em Serviço destinada ao professor da Educação Infantil, para atuar com alunos do público-alvo da Educação Especial, que se delineou o objetivo do presente estudo: *identificar e descrever as necessidades iniciais para uma Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil, focando as brincadeiras de crianças do público-alvo da Educação Especial*. Portanto, o estudo refere-se a um recorte referente à primeira fase da Formação Continuada que foi disponibilizada a esses professores.

## **Método**

A pesquisa<sup>3</sup> foi norteada por uma abordagem qualitativa e adotou, para o estudo maior, as quatro fases operacionais do Método Pesquisa Desenvolvimento que foi aplicado ao contexto educacional para encontrar soluções de problemas a partir da

---

<sup>3</sup> O estudo foi aprovado por Comitê de Ética sob o parecer n 0538/2012.

prática cotidiana de professores da educação infantil: 1) Análise do Contexto; 2) Concepção do Objeto; 3) Preparação; e 4) Desenvolvimento (VAN der MAREN, 1996).

O presente estudo focalizou a Fase 1, e consideraram-se como sujeitos seis professoras de duas crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento. As crianças receberam nomes fictícios: Vitor e Saulo, que frequentavam o período integral de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e pertenciam ao público-alvo da Educação Especial, de acordo com as características constantes do Decreto 7.611/2011 em seu artigo 2º (BRASIL, 2011).

Vitor, com dois anos e cinco meses, frequentava o Nível Grau 3 (crianças de 2 a 3 anos de idade), possuía diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento, com comportamento hipercinético.

Saulo, com três anos e sete meses, frequentava o Nível Grau 4 (crianças de 3 a 4 anos de idade), e as informações disponíveis o identificavam como uma criança muito agitada e que não parava na sala.

As seis professoras participantes tinham como características de formação a graduação em pedagogia, sendo que: 1) P1 era formada há 2 anos, sem nenhuma pós-graduação; 2) P2 formadas há 3 anos e com pós-graduação *Lato Sensu* em psicomotricidade; 3) P3 formada há 3 anos e pós-graduação *Lato Sensu* em educação infantil; 4) P4 formada há 6 anos e sem nenhuma pós-graduação; 5) P5 formada há 10 anos com pós-graduação *Lato Sensu* em educação infantil e psicomotricidade; e 6) P6 formada há 20 anos com pós-graduação *Lato Sensu* em pré-escola.

No estudo maior, foram empregados quatro instrumentos de avaliação para a coleta dos dados, mas que também auxiliaram a entender o contexto educacional referente à Fase 1: 1) Roteiro de entrevista sobre o brincar da criança; 2) Roteiro para Entrevista com diretor e auxiliar de supervisão (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011); 3) Entrevista Inicial com os Pais (SANT'ANNA; BLASCOVI-ASSIS; MAGALHÃES, 2008; SANT'ANNA et al., 2015); e 4) *School Function Assessment (SFA)* (COSTER et al., 1998).

A Fase 1 do Método Pesquisa Desenvolvimento, designada como Análise do Contexto, propõe conhecer as motivações dos envolvidos, suas dificuldades, o contexto da situação, por meio de entrevista com os professores, pais e filmagem da atuação do professor em três tipos de brincadeira: com o brinquedo trazido de casa, na sala e no pátio do CMEI com brinquedos diversos, com o intuito de verificar a

mediação, as estratégias, os recursos e a assistência realizada pelo professor nas brincadeiras sugeridas nos projetos pedagógicos.

Para coletar as entrevistas dos professores, da diretora e da supervisora, foi aplicada a técnica de reler suas falas e validá-las como procedimento da técnica de caderno de conteúdo com o propósito de verificar a confiabilidade e a fidedignidade das informações relatadas pelos entrevistados (FUJISAWA, 2000).

Antes de iniciar a Formação Continuada em Serviço, para cada uma das duas crianças selecionados por este estudo, as professoras responderam ao *SFA*, Parte II (COSTER et al., 1998) como complementação aos dados, para verificar a assistência fornecida pelas professoras nas brincadeiras.

Os registros dos semanários, elaborados pelas professoras, também foram objeto de análise em relação à programação de jogos e brincadeiras.

Para o presente estudo, a análise dos dados pautou-se nas entrevistas, cadernos de conteúdos e vídeos. Por meio do *software* Atlas Ti, foi realizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), e possíveis cruzamentos propostos por Triviños (1987). Os resultados apresentados serão fundamentados numa única categoria: Análise de Contexto, objeto do presente estudo.

## **Resultados**

Conhecer a percepção inicial dos professores sobre como aconteciam as brincadeiras do público-alvo da Educação Especial foi fundamental para a Formação Continuada em Serviço, uma vez que, no levantamento de suas necessidades nesta atividade, definiu-se que as prioridades das professoras de Vitor e Saulo eram as de entender o motivo pelo qual estas crianças não conseguiam participar das brincadeiras propostas para o seu grupo, bem como identificar e definir estratégias de como conduzi-las para que conseguissem.

As principais demandas apresentadas pelos professores para conseguirem brincar com as crianças envolvidas foram: 1) que ficassem atentas nas atividades; 2) que diminuíssem a agitação na sala; 3) que as crianças parassem de mexer em tudo o tempo inteiro; 4) que respeitassem o combinado em grupo; 5) em diminuir a assistência propiciada para que a criança conseguisse realizar a atividade proposta, que permanecessem na sala, que não batessem e não empurrassem os amigos; 6) que não ficassem fora das brincadeiras; 7) em conseguir aumentar o seu interesse nas atividades;

8) em diminuir a assistência propiciada, devido à necessidade de segurar a criança muito próxima ao corpo para que pudesse participar da atividade; 9) para ter contato com os pais; e 10) em brincar com as crianças.

Em todos os registros dos três primeiros meses letivos, com as professoras de Vitor e Saulo, relatou-se a constância das tentativas de conter estas crianças para que não se evadissem ou agredissem as outras, sobre o quanto todas as dificuldades relatadas atrapalhavam o seu desempenho junto às demais, bem como sobre a maneira pela qual era difícil somente uma professora em sala lidar com a demanda de todas as crianças, impossibilitando a realização do planejamento pedagógico proposto para o dia. Na atuação das duas professoras de Vitor e das quatro professoras de Saulo, percebeu-se uma diferença em sua prática na forma como se envolviam e executavam estratégias nas atividades. Os sentimentos que permeavam as propostas inclusivas eram diversos, alguns adquiriam maior flexibilidade no pensar, no trabalho em dupla e nas adaptações de estratégias. A forma como as professoras atuavam e se envolviam nas atividades recebia influências de suas vivências anteriores. No caso das crianças que participaram deste estudo, as duas professoras do período vespertino de Saulo vinham com experiências anteriores positivas de atuação em escola privada com o público-alvo da Educação Especial.

Eu brinco junto, me envolvo, se é na terra a gente vai pra terra, brinca com a terra, se é na mangueira a gente toma banho de mangueira junto, conversa com as crianças bastante tentando interagir, mas tem horas que elas não vão, elas não querem nossa mediação ali, a nossa conversa, tem hora que é só observação também, que a gente acha importante pra ver o que está acontecendo, quem interage com quem, mas Saulo fica mais sozinho e a gente brinca, tenta brincar junto (P1).

O Saulo, ele não para: uma hora ele está em cima da mesa, e aí você fala: “vem Saulo, o combinado não é esse, vamos descer”. Aí você vê, ele está lá em cima de novo (P2).

Saulo não participa no grupo, quer bater, quer tirar o brinquedo que está com o outro, se o brinquedo dele está no chão, ele vai pegar o que está na mão do outro, ele não vai pegar o dele. Quando a gente está fora, ele corre por toda a escola, mas ele tem muita dificuldade de ficar com os outros, se ele está junto, ele bate, brinca sozinho (P3).

Eu encontro bastante dificuldade porque, com o Saulo, a gente acaba de falar, de corrigir alguma coisa, que ele está fazendo, e ele em pouco tempo já faz a mesma coisa de novo (P4).

Na sala, Vitor, o tempo todo, ele fica procurando uma coisa: ele pega e larga e já vai para outra coisa, tudo é muito rápido, na contação de

história é difícil, ele não consegue prestar atenção, a gente fica segurando, é até dolorido para a gente e para ele, se bate, quer sair e não consegue ficar (P5).

A dificuldade que a gente tem é porque a gente não sabe o que o Vitor tem, a gente não fez uma entrevista com a família, nós, professores, para saber qual é a necessidade dele, qual o problema dele, está tendo dificuldade para gente até saber como lidar. Se a gente contém, como a gente está fazendo, se a gente deixa ele solto, e aí pode ser que ele se machuque, e a mãe pode dizer que a gente não acompanhou, não supervisionou, então são dúvidas que a gente traz em função de não saber ao certo o que está acontecendo com ele (P6).

Às vezes, uma das opções encontradas para Saulo e Vitor, nos relatos das professoras, era deixá-los sozinhos com uma atividade que gostassem para que conseguissem lidar com todo o grupo, além de solicitar a participação do grupo de Apoio Especializado do Município, por meio da auxiliar de supervisão e da diretora, e aguardar as orientações.

O desconhecimento do professor, em relação à competência e às necessidades do seu público-alvo da Educação Especial, quanto à capacidade e interesse, comprometia a elaboração de estratégias e a utilização de recursos para mediar as ações das crianças nas atividades, não importando o local, dentro ou fora da sala, dificultando o envolvimento das crianças que, muitas vezes, evadiam-se de sua turma escolar e adquiriam comportamentos inconvenientes, como a destruição de material da sala, agressão a um amigo ou seu isolamento com a posse de somente um objeto.

A inexistência de estratégias específicas para Vitor e Saulo era evidente, e não constavam no semanário dos três primeiros meses, em que relatavam as atividades a serem realizadas para todo o grupo, apresentando as dificuldades que encontravam em alguns dias, relacionadas aos comportamentos de Saulo e Vitor e ao trabalho promovido em sala, bem como relatando, neste planejamento semanal, como o dia transcorria mais tranquilo na ausência de Saulo e Vitor.

Constatou-se a dificuldade das professoras de Vitor e Saulo para identificar e propor estratégias em sua atuação como, por exemplo, entender o motivo pelo qual Vitor somente levava os objetos à boca e os jogava; de como fazê-lo brincar com mais um amigo; aproveitar o objeto em mãos e iniciar uma brincadeira, como na ocasião em que Vitor pegou uma fantasia e começou a balançá-la, mas nenhuma professora

percebeu e, mesmo com a fantasia balançando em suas mãos, suas professoras ofereceram-lhe outra para vestir, não entendendo que Vitor, já com a fantasia em mãos, demonstrava uma escolha. Desconheciam, ainda, como fazê-lo atender às ordens verbais em um grupo com mais de seis crianças.

O mesmo ocorria com as estratégias para Saulo. Na maior parte do tempo, para se evitar a sua evasão, a porta permanecia fechada. Considerando-se que Saulo envolvia-se rapidamente em atitudes inapropriadas, como mexer nas garrafinhas de água, enrolar-se nas cortinas, abrir e fechar portas de armário, uma das professoras, quando sozinha, procurava organizar as brincadeiras para todos e o advertia verbalmente (Pare com isso, Saulo!), às vezes retirando-o da situação, sem, entretanto, oferecer outra possibilidade. Já com a outra professora, as advertências verbais ocorriam da mesma forma, diferenciando-se pelo fato de mantê-lo em seu colo ou de mãos dadas para possibilitá-lo a trabalhar com os demais, mediando as situações com os colegas. Quando o grupo se acalmava, dirigia-se a Saulo e brincava, individualmente, a seu lado.

Percebia-se que as atitudes e as estratégias isoladas e diferenciadas das professoras de Vitor e Saulo aconteciam, principalmente, pela incompreensão do que ocorria com a criança, bem como pela falta de conhecimento sobre o desenvolvimento de seu comportamento lúdico, fazendo com que levantassem hipóteses como “será que em casa é assim também? Como será que os pais fazem para que fiquem quietos e brinquem?”.

Nas cenas das filmagens iniciais, era evidente a falta de estratégias, por exemplo, com os brinquedos de casa. Vitor, quando chegava com o seu, logo largava e puxava o do amigo, muitas vezes gerando tapas entre ambos. De que forma a professora poderia pensar nas estratégias, afora as que costumava empregar, como orientar dizendo: “Não, Vitor, não pegue o brinquedo do amigo, este aqui é o seu”? Mesmo diante da atitude inalterada de Vitor, o processo de estratégia estabelecia-se somente na tentativa de resolver o problema imediato, evitando-se brigas e agressões para com o amigo, ao invés de construir, com a criança, possibilidades de interesse, assimilando que, primeiramente, teria de ser assistido diretamente na brincadeira com mais um amigo, a partir do objeto que escolhesse ou trouxesse de casa.

Tanto com Vitor como com Saulo a dificuldade era verbalizada pela professora da seguinte maneira: “ele não traz o brinquedo, nós já avisamos na primeira

reunião”. Não conseguiam pensar em estratégias para melhorar a comunicação entre os pais para mostrar a importância dessa atividade, já que era parte de seu planejamento.

Observou-se pela ação, e confirmou-se pelos dados, que as dificuldades de definição de estratégia e mediação eram oriundas tanto da falta de elaboração de um projeto pedagógico mais claro sobre o uso de brincadeiras, como do conteúdo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010), e da necessidade do uso de estratégias pedagógicas individualizadas para o público-alvo da Educação Especial (MANZINI, 2010), a partir de suas competências e do conhecimento da Evolução do Comportamento Lúdico de uma criança (FERLAND, 2006), com a finalidade de traçar projetos pedagógicos individualizados por meio dessas possibilidades para que as brincadeiras pudessem acontecer.

Com esses dados, seria importante garantir, antes da execução de um planejamento e execução, que as professoras identificassem o motivo pelo qual a criança não conseguia acompanhar as regras da brincadeira propostas, bem como identificar o fator que propiciaria a melhora de seu desempenho na brincadeira, definindo-se, assim, o PPI.

Estas dificuldades começaram a ser pontuadas a partir da segunda entrevista com as professoras de Vitor e Saulo. A primeira, claramente citada por todos, era a de não haver sempre duas professoras em sala, e isso só poderia ser resolvido com o registro de uma solicitação com a auxiliar de supervisão, a direção e a gerência de apoio especializado do município.

Como as atividades eram planejadas por dupla de professoras de Vitor e Saulo, percebiam-se as características específicas destas professoras, as quais oscilavam e se diferenciavam nas suas atitudes, principalmente quanto ao envolvimento, aos interesses e às influências de experiências anteriores. Mas este momento das duplas não era contínuo no período escolar, ocasionando-lhes muita dificuldade. Quando da saída de uma professora, para hora/atividade ou para atender alguma solicitação da diretora e/ou da auxiliar de supervisão, surgiam duas problemáticas para a professora que permanecia: oferecer sua atenção a Saulo e a Vitor, cada qual em seu grupo, enquanto as demais crianças ficavam sozinhas, ou o oposto.

Neste momento, o problema de gestão e de legislação foi identificado. A hora/atividade era cumprida, mas sem um planejamento que considerasse a necessidade do grupo, isto é, o estabelecimento do momento mais adequado para permitir que a

professora cumprisse sua carga horária e que o seu colega ficasse com um professor de apoio.

Ao identificar essa situação, seria possível apresentar a diretora e a auxiliar de supervisão da CMEI os problemas e as necessidades identificadas que fundamentariam a Formação Continuada em Serviço, juntamente com o problema da hora/atividade. Ambas supriram a hora/atividade com um professor substituto, quando disponível.

Nos vídeos iniciais antes da formação, sobre as atividades planejadas e executadas pelas professoras, verificou-se que a ausência de estratégia tornou-se evidente quando a criança não conseguiu brincar devido à falta de conhecimento que esta professora tinha sobre a criança, bem como à falta de nítidas estratégias básicas de execução, com metas a serem cumpridas em cada atividade, como, por exemplo, graduar a assistência proporcionada pela professora de acordo com a competência no comportamento lúdico da criança no momento de brincar e, gradativamente, atingir a meta de cada brincadeira. Esse seria um indicativo para promover a discussão com as professoras sobre suas dificuldades e necessidades, ou seja, a formação deveria lidar com essa percepção que as professoras tinham.

Desta forma, a pesquisadora conseguiu vivenciar as dificuldades elencadas pelas professoras, principalmente naqueles momentos em que ficavam sozinhas em sala, colaborando para a construção de estratégias. Os relatos no Caderno de Campo foram preenchidos pelas professoras de Vitor e Saulo, descrevendo as experiências do dia a dia com as crianças do público-alvo da Educação Especial, a partir do que assistiram nos vídeos realizados com a atuação da pesquisadora.

## **Discussão**

Com os resultados obtidos, percebeu-se a necessidade do modelo de Formação Continuada em Serviço, envolvendo ações colaborativas entre profissionais da saúde, professor, aluno e família, pois a finalidade deste tipo de formação é a de subsidiar os professores nas estratégias para facilitar suas ações diárias do público-alvo da Educação Especial para evitar que o professor em sala comum permaneça com elevados números de alunos, bem como pensar atuações que busquem garantir as necessidades individuais de cada criança público-alvo da Educação Especial.

O modelo de Formação Continuada em Serviço utilizado (Figura 1) foi baseado nas necessidades individuais do aluno e do professor, sustentadas no dia a dia em seu contexto escolar. Foi composto de etapas de atuação do terapeuta ocupacional pesquisador em sala com o professor e em reuniões semanais e, posteriormente, quinzenais, que demandaram uma inter-relação entre as etapas durante toda a formação, possibilitando ao professor alcançar o autogerenciamento de suas atividades para a elaboração e evolução do PPI.

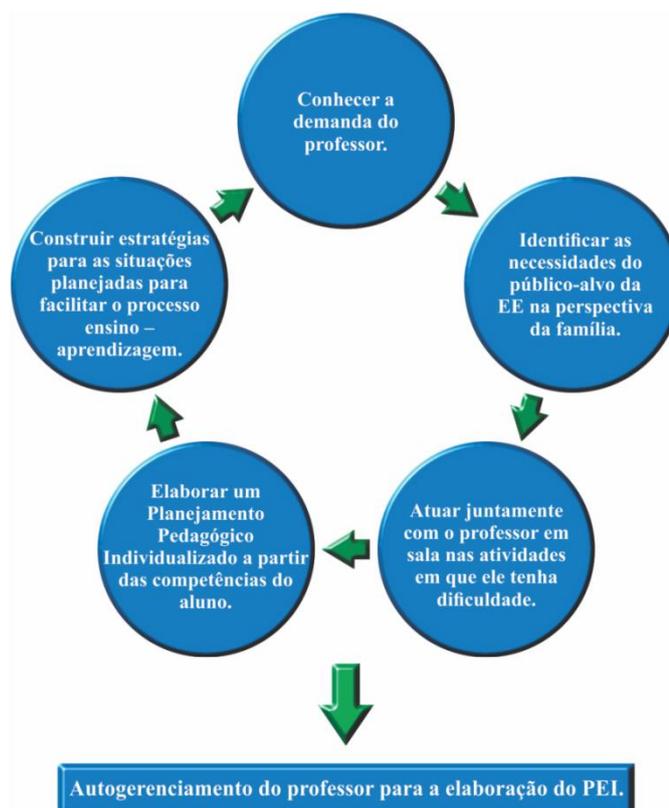


Figura 1 - Estrutura da Formação Continuada em Serviço.

Fonte: Sant´Anna (2016, p. 130).

Os resultados descritos anteriormente foram obtidos a partir da atuação da pesquisadora terapeuta ocupacional, na perspectiva de desempenhar o papel dentro de suas habilidades e competências, focando no desempenho ocupacional humano (AOTA, 2015), por meio de ações colaborativas, em que a atuação desta profissional correspondeu a um processo interativo e dinâmico, envolvendo atitudes de ação no ambiente escolar, com participação da família, de professores e alunos (PFEIFER; CARVALHO; SANTOS, 2004; ROCHA; DELIBERATO, 2012; DELLA BARBA, MINATEL, 2013).

A necessidade de uma mediação, a partir das características individuais, mostrou-se fundamental (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). Evidenciou-se a priorização da ação de dedicar-se maior atenção às necessidades destas professoras, no sentido de muni-las com estratégias que reflitam a prática, para a facilitação de melhor conhecer a criança, considerando-se que a dinâmica da Educação Infantil possibilita uma flexibilidade no currículo, essencial para a prática pedagógica do público-alvo da Educação Especial (TOYODA et al., 2007; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; VALADÃO, 2010; 2013).

São necessárias orientações para mediar o brincar e para que se viabilizem projetos pedagógicos eficazes, conforme os estudos de Debortoli (2005), Oliveira (2008) e Brandão e Ferreira (2013), os quais apontaram as vantagens do fortalecimento desse processo de inclusão por intermédio de investimentos nas demandas destas professoras, que não devem ser negligenciadas.

Percebeu-se que a formação do professor relaciona-se, também, com o desenvolvimento pessoal da professora com suas propostas de trabalho, cujo fato confirma-se nos estudos de Oliveira (2010), e não somente um cumprimento às propostas do Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

No apoderamento do conhecimento sobre a evolução do comportamento lúdico, é necessário pensar a criança a partir de suas características individuais, o que, segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), é um dos primeiros pontos facilitadores de inclusão do público-alvo da Educação Especial na idade pré-escolar, uma vez que atuar sobre as necessidades individuais da criança deve ser uma das características do professor.

Para que o brincar seja instaurado na rotina escolar da criança, é necessário que o professor esteja ciente de que, nestes momentos de brincadeiras, as crianças estão elaborando, criando e recriando aquilo que sabem e vivenciam em seu processo de aprendizagem. O favorecimento da construção de estratégias individualizadas para viabilizar as vivências destas brincadeiras pode colaborar para que o público-alvo da Educação Especial realize e apodere-se dessa atividade (FIGUEIREDO, 2000; DEBORTOLI, 2005).

As ações do terapeuta ocupacional, neste estudo, foram sustentadas em abordagens reflexivas e colaborativas realizadas em uma perspectiva intersetorial, pois a demanda para a execução de um PPI, que envolve a parceria entre a educação e saúde,

dependeu destas atuações que embasaram o processo de ensino e de aprendizagem durante o ano letivo. Gradativamente, foi ocorrendo o apoderamento da professora na construção do planejamento diário e individualizado de suas atividades, conforme corroborado por Cardoso e Matsukura (2012), quando afirmaram que, no processo de inclusão, as ações do terapeuta ocupacional devem focar, principalmente, na prática e na Formação em Serviço do professor.

### **Considerações finais**

Constatou-se que o investimento na Formação Continuada em Serviço, para os professores que atuam com o público-alvo da Educação Especial, quando realizada de forma contextualizada, reflexiva e colaborativa, a partir da identificação das potencialidades deste público, permite atingir o propósito básico da Educação Infantil, ou seja, proporcionar um desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, independente de suas condições (BRASIL, 2010; 2011).

Salienta-se que este estudo foi realizado como uma Formação Continuada em Serviço por uma terapeuta ocupacional, com experiências em atividades lúdicas, prioritárias para o desenvolvimento de crianças do público-alvo da Educação Especial. Portanto, essa característica também foi fundamental para que a parceria colaborativa ocorresse de forma adequada, o que subsidiou aos professores estratégias para ampliar a participação destas crianças nas brincadeiras propostas no planejamento pedagógico, garantindo o PPI e consolidando a necessidade e a importância da atuação deste profissional em parceria com a educação no contexto escolar.

Assim, a Formação Continuada em Serviço, proposta neste estudo, envolveu as demandas da criança, do professor e da família, com uma abordagem colaborativa e reflexiva. A partir da identificação destas demandas, a Formação se pautou em fornecer um apoderamento ao professor, a partir de estratégias que focassem na possibilidade de um autogerenciamento das necessidades destas crianças e o encaminhamento para a elaboração e execução do PPI, o que garantiu que conseguissem, nos últimos meses, atuar com mais autonomia no PPI do público-alvo da Educação Especial.

## Referências

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL. Estrutura da prática da terapia ocupacional: domínio & processo, 3. ed. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 26, ed. esp., p. 1-49, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 fev. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br>>. Acesso em: 11 maio 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2012.
- CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 7-15, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 01 maio 2015.
- COSTER, W. et al. **School function assessment: user's manual**. San Antonio: Psychological Corp., 1998.
- DEBORTOLI, J. A. O. Educação infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. v. 1. p. 65-80.
- DELLA BARBA, P. C. S.; MINATEL, M. M. Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. **Cad. Ter. Ocup.** UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br>>. Acesso em: 01 maio 2015.
- FERLAND, F. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional**. Trad. Maria Madalena Moraes Sant'Anna. 3. ed. São Paulo: Roca, 2006.
- FIGUEIREDO, R. V. **A educação infantil e a inclusão escolar: heterogeneidade, cultura e educação**. [S. l.: s.n.], 2000.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças:** implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

KAMPWIRTH, T. J.; POWERS, K. M. Overview of school: based consultation. In: KAMPWIRTH, T. J.; POWERS, K. M. **Collaborative consultation in the schools:** effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 1-39.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de estudantes com deficiência física. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (Orgs.). **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial.** Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. Rev.** [online], n. 41, p. 80-93. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 141-150.

OLIVEIRA, M. I. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 27, p. 53-70, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva.** 2008. 303f. 2v. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.lateca-uerj.net>>. Acesso em: 15 maio. 2013.

PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa do psicólogo: contribuições e desafio para a inclusão escolar. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (Orgs.). **Práticas Inclusivas:** fazendo a diferença. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PFEIFER, L. I.; CARVALHO, C. S.; SANTOS, V. M. D. A trajetória do brincar, da competição à criação. **Cad. Ter. Ocup. UFSCAR**, São Carlos, v. 12, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 263-273, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SANT'ANNA, M. M. M.; BLASCOVI-ASSIS, S. M.; MAGALHÃES, L. C. Adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do modelo lúdico. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 34-47, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

SANT'ANNA, M. M. M.; VOSGERAU, D. S. R.; MANZINI, E. J. Percepção do professor sobre as brincadeiras no parque de crianças da educação infantil com necessidades educacionais em processo de inclusão escolar. In: EDUCERE 2013 - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11.; SIRSSSE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 23-26 set. 2013, Curitiba. Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas. Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

SANT'ANNA, M. M. M. **Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar**. 2016. 166f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/136356>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SANT'ANNA, M. M. M. et al. **Instrumentos de avaliação do modelo lúdico para crianças com deficiência física**. São Carlos: ABPEE: M&M, 2015. Disponível em: <<http://abpee.net>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SILVA, A. C. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.bce.unb.br>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

TOYODA, C. Y. et al. O contexto multidisciplinar da prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 121-130, 2007. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <<http://pt.scribd.com>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

VALADÃO, G. T. **Inclusão e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<http://www.bdtd.ufscar.br>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na educação especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://www.bdttd.ufscar.br>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

VAN DER MAREN, J. M. **Méthodes de Recherche pour l'éducation:** méthodes en sciences humaines. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 1996.