

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: PRÁTICAS INCLUSIVAS E PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isaías dos Santos Ildebrand¹

Rejane Ramos Klein²

Cátia de Azevedo Fronza³

Resumo: Este artigo descreve um projeto desenvolvido em uma instituição de educação estadual do Rio Grande do Sul, focado na formação inclusiva e participativa de estudantes do curso de magistério, futuras professoras, abordando os desafios da Educação Infantil. A intervenção visou ampliar os saberes dessas estudantes para desenvolverem práticas pedagógicas participativas e alinhadas aos princípios da gestão democrática. Utilizando a abordagem do *design thinking*, o projeto passou pelas etapas de descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução, permitindo a identificação de necessidades formativas, a criação de soluções pedagógicas para possível aplicação prática em ambientes educacionais. Durante a intervenção, foram realizadas atividades reflexivas e situadas, resultando na criação de planos de aula e atividades pedagógicas - que foram compiladas em um e-book. As discussões teóricas basearam-se em autores como Ostetto (2013), Pinto (2001) e Dourado (2015), destacando a formação docente reflexiva e a gestão democrática como pilares para uma educação mais inclusiva e equitativa. Os resultados reforçam a importância de integrar a voz de todos os participantes nas decisões pedagógicas e promover práticas que valorizem a participação e o diálogo. Além de se indicarem limitações do projeto desenvolvido, considera-se a necessidade de estudos futuros, destacando o papel da formação de professoras como agentes transformadoras na Educação.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação docente; gestão democrática; intervenção pedagógica.

- 1 Doutorando em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Doutorando em Psicologia pela UFRGS. Especialista em Gestão da Educação pela UFRGS. Professor no Curso Tecnólogo de Tradução e Interpretação em Libras pela FURG. Professor na Escola de Aplicação FEEVALE.
- 2 Doutora em Educação pela UNISINOS. É Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Departamento Interdisciplinar/Campus Litoral Norte. Atua como Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/CNPQ). Integra a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação (RIIATE).
- 3 Doutora em Linguística e Letras pela PUCRS. É docente do Curso de Letras, Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Coordena o Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos. É líder do Grupo de Pesquisa “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: relações entre fala e escrita”, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Integra o Núcleo de estudos e pesquisas em inovação na gestão e nas práticas pedagógicas (NEPIGE), e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, também cadastrados no DGP CNPq.

-- ARTIGO RECEBIDO EM 03/05/2025. ACEITO EM 24/07/2025. --

TRAINING TEACHERS: INCLUSIVE AND PARTICIPATORY PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This article describes a project developed in a state education institution in Rio Grande do Sul, focused on the inclusive and participatory training of students in the teaching course, future teachers, addressing the challenges of early Childhood Education. The intervention aimed to expand the knowledge of these students to develop participatory pedagogical practices aligned with the principles of democratic management. Using the design thinking approach, the project went through the stages of discovery, interpretation, ideation, experimentation, and evolution, allowing the identification of training needs, the creation of pedagogical solutions for possible practical application in educational environments. During the intervention, reflective, collaborative, and technological activities were carried out, resulting in the creation of lesson plans and pedagogical activities, which were compiled into an e-book. The theoretical discussions were based on authors such as Ostetto (2013), Pinto (2001), and Dourado (2015), highlighting reflective teacher training and democratic management as pillars for a more inclusive and equitable education. The results reinforce the importance of integrating the voices of all participants in pedagogical decisions and promoting practices that value participation and dialogue. The study also considers the limitations of the research and the need for future studies, highlighting the role of teacher training as transformative agents in education.

Keywords: inclusive education; teacher training; democratic management; pedagogical intervention.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva e democrática é um marco fundamental para a construção de uma sociedade equitativa. A formação de professoras⁴ desempenha um papel pertinente nesse contexto, capacitando-as a enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula. Para tanto, este artigo apresenta um relato reflexivo sobre a experiência de um projeto desenvolvido para intervir na formação de futuras⁵ professoras com uma perspectiva inclusiva, destacando a importância da gestão democrática na educação. O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual localizada na região

4 Neste estudo, optamos por utilizar o substantivo “professora” como forma de valorizar a atuação do gênero feminino na docência, reconhecendo a predominância de mulheres na educação, especialmente nos anos iniciais e na Educação Infantil. Essa escolha não é meramente linguística, mas também um posicionamento ético e político que reflete a importância de destacar as contribuições das mulheres nesse campo. Além disso, a maioria das participantes envolvidas na pesquisa é composta por mulheres, reforçando a pertinência de adotar uma linguagem que lhes dê visibilidade e protagonismo. Em alguns momentos, utilizamos o termo “professores” para abranger todos os profissionais da educação ou quando nos referimos a conceitos teóricos de autores que adotam essa nomenclatura.

5 Quando relatamos futuras professoras, vale considerar que são estudantes do 3º ano do curso de magistério, que já tiveram experiência em estágios na Educação Infantil. Essas experiências práticas são fundamentais para a formação dessas educadoras, pois permitem que elas apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, em contextos reais. Durante os estágios, as estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades pedagógicas, entender a dinâmica da sala de aula e lidar com a diversidade de necessidades dos alunos.

do Vale do Sinos, com o propósito de colocar em contato estudantes do curso de magistério de nível médio para atuarem de maneira inclusiva e democrática na Educação Infantil. A escolha do Instituto Estadual como local da intervenção se deve ao seu papel central na formação de futuras educadoras e à necessidade de preparar essas profissionais para responder aos desafios da diversidade e inclusão nas escolas. A intervenção foi direcionada para fortalecer práticas pedagógicas participativas e inclusivas, alinhadas com os princípios de gestão democrática, promovendo um ambiente formativo que integra teoria e prática e que se alinha com as políticas educacionais atuais.

A concepção de formação de professores e a Educação Infantil são temas centrais nas obras de Robledo-Castro, Amador-Pineda e Nández-Rodríguez (2019), bem como Ostetto (2013) e Pinto (2001). Robledo-Castro *et al.* (2019) defendem a importância de uma formação docente que vá além da simples transmissão de conteúdo, enfatizando a necessidade de desenvolver saberes que permitam às futuras professoras lidar com a complexidade da sala de aula. Da mesma forma, Ostetto (2013) destaca a importância da criatividade e da flexibilidade na Educação Infantil, argumentando que a educação nessa faixa etária deve ser vista como um processo dinâmico, onde a interação entre educadores e crianças é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ostetto (2013) ainda enfatiza a importância de práticas pedagógicas que incentivem a exploração, a curiosidade e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida escolar. Pinto (2001), por sua vez, ressalta a necessidade de integrar conhecimentos teóricos e práticos na formação de professoras, propondo uma abordagem holística que considere o contexto socioeconômico e cultural dos alunos. Pinto (2001) também defende que a formação de professoras deve instigar as educadoras para serem agentes de transformação social, capazes de promover uma educação que valorize a diversidade e a inclusão.

O projeto que está sendo apresentado teve como foco principal a formação das futuras professoras para atuarem em ambientes educacionais na área da Educação Infantil com destaque à inclusão. A formação⁶ aconteceu a partir de mediações planejadas apresentadas na metodologia, nos anos de 2022, 2023 e 2024. O primeiro objetivo da formação foi ampliar os saberes e a participação para entender a diversidade em sala de aula, promovendo uma compreensão das diferentes necessidades e contextos da Educação. Para isso, foi adotada uma abordagem reflexiva, proporcionando às futuras professoras em formação um conjunto de ferramentas e estratégias pedagógicas que consideram a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens culturais

6 A prática foi desenvolvida no âmbito do curso de Especialização em Gestão da Educação da UFRGS influenciada pelas disciplinas de Práticas de Intervenção I, II e III, que estruturaram o percurso formativo para a concepção, implementação e avaliação do projeto relatado neste trabalho. Essas disciplinas, organizadas em três momentos distintos, foram caminhos para o desenvolvimento das competências necessárias à gestão democrática e à promoção de práticas educacionais inclusivas e participativas, alinhadas à efetivação do direito à educação.

ou socioeconômicas. Para tanto, o projeto⁷ provocou práticas pedagógicas participativas, com uma metodologia que incluiu atividades colaborativas, projetos em grupo e a utilização de tecnologias educacionais que fomentaram a participação e o engajamento dos estudantes. Essas práticas foram projetadas para desenvolver reflexões, pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração entre as estudantes e participantes da comunidade, preparando-os para discussões e necessidades nas práticas dessas participantes.

Um aspecto central do projeto foi a integração dos princípios de gestão democrática na formação docente. Isso envolveu a criação de um ambiente de aprendizado onde a voz de todas as participantes fosse valorizada e considerada nas decisões pedagógicas. As professoras em formação foram incentivadas a adotar uma postura de liderança participativa, promovendo o diálogo, a negociação e a construção coletiva do conhecimento em sala de aula. A gestão democrática foi abordada através de estudos teóricos, discussões em grupo e a implementação de conselhos de classe simulados, onde as participantes puderam praticar a tomada de decisões compartilhadas e a resolução de conflitos de maneira justa e inclusiva.

Destaca-se que o presente trabalho foi estruturado em cinco partes fundamentais, cada uma abordando aspectos essenciais da intervenção realizada para a formação de professoras sob uma perspectiva inclusiva e democrática. Na introdução, são apresentados os objetivos, a justificativa e um panorama inicial sobre a relevância de capacitar futuros educadores para atuar na Educação Infantil em contextos diversos e inclusivos. A justificativa apoia-se na necessidade de uma formação reflexiva e colaborativa, alinhada aos princípios da gestão democrática, que incentive práticas pedagógicas participativas e inclusivas. Na segunda parte, intitulada “Caminhos Metodológicos”, é detalhada a utilização do *design thinking*⁸

7 O projeto foi intitulado “**Formação de Educadores para uma Educação Inclusiva e Democrática**”. Ele foi realizado para atender à necessidade de capacitar estudantes do curso de magistério de nível médio de um Instituto Estadual, formando-as para atuar com práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas aos princípios de gestão democrática. O projeto surgiu a partir da observação de demandas específicas na formação dessas futuras professoras, especialmente no que se refere à inclusão e à necessidade de desenvolver competências que permitam lidar com a diversidade e promover uma educação participativa. A Instituição parceira aceitou o termo de anuência, e as participantes assinaram o termo de participação, garantindo os cuidados éticos do projeto.

8 O *design thinking* é uma abordagem centrada no ser humano que busca solucionar problemas de forma colaborativa e criativa, valorizando a empatia, a experimentação e a prototipagem como ferramentas para a inovação. No contexto educacional, essa abordagem oferece uma estrutura mental que conecta teoria e prática, promovendo o contato dos participantes com resolução de desafios complexos relacionados ao ensino e à aprendizagem (Xxx, 2021; Xxx, 2020). Segundo Xxx (2021), o *design thinking* é particularmente eficiente em contextos educacionais quando aplicado de forma situada, pois possibilita que professores e estudantes se envolvam em processos reflexivos e colaborativos, desenvolvendo soluções diversificadas e adaptáveis às suas realidades. A aplicação dessa abordagem no projeto de formação de professoras incluiu etapas bem delineadas – descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução (Gonsales *et al.*, 2014) –, permitindo que as futuras professoras participassem ativamente da identificação de necessidades, desenvolvimento de estratégias pedagógicas e aplicação prática dessas estratégias.

como abordagem metodológica. Esta escolha destaca-se por sua capacidade de promover criatividade, resolução de problemas e colaboração em processos formativos. As etapas dessa metodologia (descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução) são descritas em sua aplicação prática, indicando como elas permitiram identificar as necessidades dos participantes, desenvolver soluções pedagógicas e inseri-las durante os encontros coletivos.

Na terceira parte, “Relato da Intervenção”, dirigiu-se uma descrição das atividades realizadas durante a intervenção, bem como experiências e vivências das participantes, como planos de aula, atividades pedagógicas e e-book. Essas produções ilustraram as práticas inclusivas desenvolvidas nos momentos participativos, ajustadas e aprimoradas com base em um processo contínuo de *feedback* e reflexão crítica. Na quarta parte, “Discussões Teóricas e Práticas”, a análise da intervenção foi relacionada às contribuições teóricas de autores como Dourado (2015), Michels (2006) e Cury (2002), destacando a importância da formação reflexiva e contínua à educação. A análise enfatizou a relevância de uma gestão educacional que valorize a participação coletiva, a descentralização e a inclusão, reforçando a necessidade de políticas educacionais que integrem esses princípios. Finalmente, nas “Considerações Finais”, foram avaliados os objetivos iniciais, identificadas as limitações do estudo e sugeridas perspectivas para futuras investigações. Além disso, destacou-se a importância de investir continuamente na formação de professoras capazes de promover uma educação democrática, enfrentando os desafios contemporâneos com práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades de todos os alunos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O PLANEJAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

Este estudo possui um caráter exploratório e descritivo, fundamentado nas considerações metodológicas apresentadas por Gil (2008, 2010). A abordagem exploratória foi escolhida devido à necessidade de compreender os desafios e as necessidades das futuras professoras para o contexto da Educação Infantil. Segundo Gil (2008, 2010), a pesquisa exploratória é apropriada quando se busca aumentar a familiaridade com o problema, identificar variáveis relevantes e desenvolver hipóteses. Além disso, a pesquisa descritiva complementa esta abordagem ao fornecer uma descrição dos fenômenos observados, permitindo uma análise mais precisa e sistemática das práticas pedagógicas inclusivas e participativas. Gil (2008) destaca que a pesquisa descritiva serve para mapear e caracterizar situações complexas, fornecendo uma base sólida para intervenções práticas e teóricas subsequentes.

A escolha pelo relato de experiência como metodologia de apresentação dos resultados foi motivada por sua capacidade de integrar experiência prática, contexto histórico e fundamentação teórica, conforme destacado por Daltro e Faria (2019). Eles argumentam que o relato de experiência é uma “narrativa que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência enquanto fenômeno científico” (Daltro, Faria, 2019, p. 235). Essa abordagem foi

especialmente adequada para a intervenção apresentada, que visou à formação de futuras professoras através de uma proposta prática e reflexiva. A intervenção envolveu uma série de atividades estruturadas em torno dos princípios do *design thinking*, incluindo etapas de descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução (Xxx, 2022; Xxx, 2021; GonsaleS *et al.*, 2014). Ao narrar essa experiência, foi possível ilustrar como relações práticas participativas e teóricas, proporcionando um relato contextualizado das atividades realizadas e dos resultados obtidos. O uso do relato de experiência permitiu documentar a intervenção, bem como refletir criticamente sobre os métodos utilizados, as dificuldades enfrentadas e as aprendizagens adquiridas, contribuindo para a construção de um conhecimento validado pela prática educativa e participativa.

A intervenção proposta foi direcionada às estudantes do 3º ano do curso normal/magistério de formação inicial de professoras, para compreenderem o contexto da Educação Infantil e Planejamento para essa etapa escolar, nos anos de 2022, 2023 e 2024, em uma escola pública estadual da região Sul do Brasil.

Os participantes da formação que compuseram a intervenção deste estudo foram estudantes do 3º ano do curso normal de formação inicial de professoras, com foco na Educação Infantil, onde realizavam estágio e práticas supervisionadas do magistério. O grupo era composto por jovens com idade média de 17 anos (23 estudantes meninas e um estudante menino do curso de magistério), oriundos de um contexto socioeducacional variado, inseridos em uma comunidade escolar que reflete características culturais, sociais e econômicas da região do Vale do Rio dos Sinos. As estudantes já possuíam alguma experiência prática por meio de estágios remunerados ou não obrigatórios, especialmente em espaços voltados à Educação Infantil, fator que contribuiu para a compreensão e discussão das práticas pedagógicas abordadas durante a intervenção. Essas estudantes participaram ativamente de todas as fases do projeto, colaborando no planejamento e desenvolvimento das atividades propostas. A atuação do grupo foi enriquecida pela orientação de professoras (2 professoras da Instituição) e supervisores (2 supervisores de estágio, sendo uma supervisora, e um supervisor - o primeiro autor deste artigo e organizador da proposta de formação). Além dos estudantes, o projeto contou com a colaboração de um especialista convidado, um professor com experiência em autismo e inclusão, que contribuiu com discussões e orientações temáticas fundamentais para ampliar a compreensão das participantes sobre práticas inclusivas. Tentou-se aproximar pais, porém com pouca adesão.

Esta escolha pela participação das envolvidas se baseou na necessidade de preparar de forma abrangente e situada essas futuras profissionais da educação. A Educação Infantil é uma etapa essencial no desenvolvimento das crianças, e as professoras que atuam nesta fase desempenham um papel fundamental na formação

de bases para o aprendizado ao longo da vida. Escolheu-se o 3º ano do curso normal⁹ por ser o momento em que os estudantes possuem uma base de conhecimentos sobre a Educação e estão prestes a ingressar ou já ingressaram no mercado de trabalho. A intervenção, de forma preliminar, permitiu uma imersão adequada nos temas abordados, utilizando a abordagem de *design thinking* (Xxx, 2022; Xxx, 2021; Gonsales *et al.*, 2014) para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. A Figura 1 traz informações sobre a Instituição parceira, a fim de que seja possível compreender melhor o contexto de ensino das estudantes em foco.

Figura 1 – Informações sobre organização da Instituição parceira



Fonte: Elaborada com base no acervo do estudo (2023).

2.1 Sobre o planejamento da intervenção

A metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto foi planejada para assegurar uma formação às futuras professoras, com foco na inclusão, participação ativa e gestão democrática. A escolha do *design thinking* como abordagem metodológica, conforme já indicado, foi fundamental para estimular a criatividade e a reflexão entre as participantes, proporcionando um ambiente de aprendizado dinâmico e centrado na resolução de problemas reais do contexto educacional. A metodologia foi estruturada em três etapas, cada uma desempenhando um papel específico na capacitação das professoras.

9 Como autor e supervisor de estágio, resalto que tive uma relação próxima com o Instituto Estadual, onde atuei como professor e supervisor. Esse vínculo permitiu um entendimento situado das demandas formativas das estudantes de magistério e facilitou o desenvolvimento do projeto. Minha experiência na instituição e meu papel na supervisão de estágio contribuíram para identificar as necessidades educacionais específicas e considerar práticas pedagógicas que fortalecessem a formação das futuras professoras, especialmente em temas de inclusão e gestão participativa.

O uso do *design thinking* como mapa mental para construção de intervenções (Xxx, 2022; Xxx, 2021; Gonsales *et al.*, 2014) complementa a formação, ao promover uma abordagem diferenciada para a resolução de problemas, estimulando a criatividade e o pensamento crítico das futuras professoras. No Quadro 1, pode-se verificar as etapas iniciais do projeto.

Quadro 1 – Etapas iniciais do projeto de intervenção

Etapas	Descrição
Descoberta Diagnóstico inicial (2023)	Na fase da descoberta, foram realizados e aplicados questionários e rodas de conversas às futuras professoras para entender profundamente suas necessidades e desafios. Essa fase serviu para captar as perspectivas das participantes, permitindo que a intervenção fosse construída de acordo com as reais demandas e contextos vivenciados por elas. Através de observações e conversas, conseguimos criar um panorama abrangente das dificuldades e expectativas das professoras em formação.
Interpretação (2023)	Com base nas informações coletadas na fase da descoberta, a etapa de definição envolveu a análise dos dados para identificar os principais problemas e necessidades. Nesta fase, definimos os objetivos do projeto, focando na preparação das professoras para atuar em ambientes educacionais diversos, promover práticas pedagógicas inclusivas e participativas e integrar princípios de gestão democrática na formação docente. A definição precisa dos problemas permitiu um direcionamento mais situado das atividades subsequentes.
Ideação (2023)	A fase de ideação foi dedicada à geração de soluções possíveis para os problemas identificados. Foram realizados workshops e sessões de <i>brainstorming</i> , onde os participantes puderam colaborar e propor diversas estratégias pedagógicas. Esta fase estimulou a criatividade e o pensamento crítico das futuras professoras, incentivando-as a pensar “fora da caixa” e a desenvolver práticas para a sala de aula. A diversidade de ideias gerada nesta fase foi essencial para enriquecer o projeto.
Experimentação (2023)	Durante a fase de experimentação, as ideias geradas na etapa de ideação foram transformadas em <i>e-books</i> práticos. Os participantes desenvolveram planos de aula, atividades pedagógicas e abordagens de ensino que pudessem ser implementadas em ambientes escolares para a Educação Infantil. Esta etapa incluiu a realização de simulações de sala de aula, permitindo que as futuras professoras testassem e refinassem suas propostas em um ambiente controlado e seguro.
Evolução (2024)	A última etapa, evolução, envolveu a aplicação prática dos planos desenvolvidos. As participantes implementaram suas propostas em contextos reais ou simulados, seguidas de avaliações e <i>feedback</i> . As sessões de <i>feedback</i> foram essenciais para identificar pontos fortes e aspectos a melhorar, promovendo uma reflexão crítica e contínua sobre as práticas pedagógicas. Também foram organizados conselhos de inclusão pelas estudantes na escola. Através deste processo, as futuras professoras puderam ajustar e aprimorar suas abordagens, garantindo uma preparação mais assertiva para enfrentar os desafios no estágio da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pelos autores.

3 RELATO SOBRE OS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO COM BASE NO *DESIGN THINKING*

Na fase da **descoberta**, foi realizada uma investigação abrangente para entender as necessidades e desafios das futuras professoras, especialmente as estudantes do 3º ano do curso de magistério. Essa etapa crítica envolveu a aplicação de questionários e a condução de rodas de conversa, estratégias escolhidas por sua capacidade de capturar as percepções e experiências vividas pelas participantes. Os questionários foram elaborados com perguntas abertas para mapear as necessidades reais das estudantes do magistério. Os questionários revelaram que as estudantes sentiam uma necessidade premente de ampliar as discussões sobre inclusão. Muitos relataram que, embora o tema fosse abordado teoricamente durante o curso, faltavam oportunidades para discutir e aplicar essas teorias na prática. Miskalo, Cirino e França (2023), Michels (2006) e Cury (2002) comentam que a inclusão, temática de ampla discussão da educação contemporânea, exige que as futuras professoras estejam não apenas cientes das políticas e estratégias, mas também confortáveis e competentes em implementá-las. Essa lacuna percebida indicou a necessidade de integrar mais profundamente os conceitos de inclusão nos currículos e nas práticas pedagógicas do curso de magistério.

Além disso, as estudantes de magistério destacaram a importância do apoio pedagógico para melhorar suas ações nos estágios oferecidos pelo CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), que, embora não obrigatórios, são remunerados e constituem uma parte significativa de sua formação prática. As estagiárias destacaram que enfrentaram desafios específicos durante esses estágios, como a aplicação de teorias pedagógicas em contextos variados e a gestão de salas de aula diversificadas. Relataram a necessidade de orientação mais intensiva e suporte contínuo para maximizar suas experiências de estágio. Outro ponto crucial identificado foi a necessidade de uma maior integração entre as escolas de formação e aquelas que recebem os estudantes do curso de magistério. As participantes expressaram que essa integração poderia ser melhorada para garantir que as transições entre a teoria aprendida na instituição formadora e a prática nas escolas de estágio fossem mais harmoniosas e eficazes.

As rodas de conversa complementaram os questionários, ao permitirem uma exploração mais profunda e qualitativa das experiências e necessidades das professoras em formação. Nessas sessões, as participantes puderam compartilhar suas histórias e desafios de forma mais detalhada, proporcionando saberes e conhecimentos de suas práticas de estágio. Através de um diálogo aberto e colaborativo, foi possível identificar nuances e especificidades das experiências dos estagiários-estudantes, que ajudaram a construir a intervenção de maneira mais precisa e relevante.

A etapa de interpretação foi o momento para analisar os dados coletados na fase de descoberta e identificar os principais desafios e necessidades das futuras professoras. Nesse momento, os objetivos da intervenção foram definidos, com foco na preparação das professoras para atuar em ambientes educacionais diversos, promover práticas pedagógicas inclusivas e participativas e integrar princípios de

gestão democrática. A análise revelou uma significativa limitação nos conhecimentos das futuras professoras sobre inclusão, especialmente no atendimento a alunos autistas, destacando a urgência de estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades específicas desses estudantes. Além disso, foi identificado que os participantes enfrentavam dificuldades em planejar aulas de acordo com o Plano de Educação do município e os campos de experiência da Educação Infantil, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (Brasil, 2018) assegura a aprendizagem na Educação Infantil por meio de seis direitos fundamentais – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – e organiza o ensino em cinco campos de experiência, enfatizando a construção de práticas pedagógicas alinhadas a esses princípios.

A fase de ideação foi dedicada à criação de soluções práticas e pedagógicas para os desafios identificados. *Workshops* e sessões de *brainstorming* proporcionaram um ambiente de colaboração, permitindo que os participantes propusessem estratégias pedagógicas inclusivas. Um dos *workshops* focou no planejamento pedagógico e foi dividido em duas etapas: análise teórica e prática. Na etapa teórica, os estudantes discutiram a importância do planejamento alinhado aos direitos fundamentais e objetivos da Educação Infantil (BNCC, Brasil, 2018). Já na etapa prática, os participantes, organizados em grupos, elaboraram planos de aula inovadores e inclusivos que integrassem os cinco campos de experiência da BNCC. A atividade não apenas reforçou a importância do planejamento pedagógico, mas também possibilitou às futuras professoras aplicar os conceitos teóricos de forma prática, considerando o contexto em que atuavam, especialmente no Maternal 2. Um momento marcante da ideação foi a conversa com um professor especialista em autismo, que compartilhou estratégias práticas para adaptar as atividades pedagógicas às necessidades dos alunos autistas, promovendo um entendimento mais situado sobre inclusão.

Durante a fase de experimentação, as propostas geradas na ideação foram transformadas em recursos pedagógicos práticos, culminando na criação de um *e-book* intitulado “Planos de aula para Educação Infantil com foco no Maternal 2”. Este *e-book* reuniu os planos de aula desenvolvidos pelas participantes, servindo como um repositório de práticas inclusivas e inovadoras. As futuras professoras tiveram a oportunidade de testar suas propostas em ambientes simulados, permitindo ajustes e refinamentos antes da aplicação real em suas práticas pedagógicas. A orientação contínua do professor responsável garantiu a qualidade dos materiais produzidos, fortalecendo a conexão entre teoria e prática. Além disso, as discussões durante essa etapa incentivaram os participantes a avaliar criticamente suas abordagens e aprimorar suas habilidades pedagógicas. O *e-book* não apenas serviu como um recurso para as participantes e outras professoras, mas também representou um marco do projeto, simbolizando a materialização das ideias em práticas pedagógicas situadas. A fase de experimentação destacou o impacto positivo da formação reflexiva e colaborativa, alinhando-se aos princípios de gestão democrática, participativa e educação inclusiva.

Vale considerar que a criação do *e-book* teve um duplo propósito: permitir que as futuras professoras refletissem sobre suas práticas e aprendizados, ao mesmo tempo que oferecia uma ferramenta prática para disseminar essas proposições pedagógicas mais amplamente. A Figura 2 mostra a capa do e-book produzido com o grupo no ano de 2023.

Figura 2 – Capa do E-book desenvolvido na intervenção



Fonte: Acervo da intervenção (2023).

Além da compilação dos planos de aula, a fase de experimentação incluiu a realização de simulações de sala de aula. Essas simulações proporcionaram um ambiente seguro para que as futuras professoras pudessem testar suas ideias e estratégias pedagógicas. Durante as simulações, as participantes desempenharam papéis de professoras e alunos, permitindo uma experimentação realista e prática das propostas desenvolvidas. Esse processo foi fundamental para identificar pontos fortes e aspectos que necessitavam de ajuste, promovendo um ciclo contínuo de *feedback* e melhoria. Rodas de discussões foram ampliadas durante essa fase, proporcionando uma plataforma para os participantes compartilharem suas experiências e reflexões. Nessas rodas de discussão, um aspecto significativo foi o relato de uma professora sobre sua experiência pessoal de ter um filho autista. A professora discutiu os desafios e as estratégias que encontrou ao apoiar o desenvolvimento educacional de seu filho, oferecendo entendimentos sobre como criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e sensíveis.

Essa troca de experiências e a oportunidade de discutir casos reais ajudaram a reforçar a importância de uma abordagem inclusiva na educação. As futuras professoras puderam relacionar as teorias discutidas durante o projeto com

situações concretas, promovendo uma compreensão mais profunda e prática dos conceitos de inclusão e gestão democrática. O compartilhamento de relatos pessoais e profissionais contribuiu para um entendimento mais integrado dos desafios e oportunidades presentes na Educação Infantil e nas condições inclusivas. A fase de experimentação foi fundamental para transformar as ideias geradas em práticas pedagógicas concretas. A criação do *e-book* foi uma alternativa para ampliar o contato com o trabalho pedagógico por meio do desenvolvimento de planejamentos.

A última etapa da intervenção, denominada evolução, foi dedicada à aplicação prática dos planos de aula e de atividades pedagógicas desenvolvidas durante as fases anteriores. As participantes tiveram a oportunidade de implementar suas propostas em contextos reais ou simulados, seguidas de avaliações detalhadas e sessões de feedback. Esse processo foi essencial para identificar aspectos positivos e o que necessitava de melhoria, promovendo uma reflexão crítica e contínua sobre as práticas pedagógicas adotadas. Durante esta fase, as futuras professoras participaram de rodas de conversa em que puderam discutir suas experiências na aplicação dos planos de aula. Essas rodas de conversa foram espaços de diálogo aberto, permitindo que as participantes compartilhassem os sucessos e desafios encontrados durante a implementação. A troca de experiências proporcionou um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde todos puderam aprender com suas experiências e as dos outros, além de obter conhecimentos para aprimorar suas práticas.

Além de fomentar o aprimoramento pedagógico, esse momento coletivo também favoreceu a construção de vínculos e o fortalecimento da identidade profissional das futuras professoras. Ao partilharem vivências e escutarem as experiências das colegas, as participantes passaram a se reconhecer como parte de uma rede de educadoras comprometidas com a Educação Infantil. Esse sentimento de pertencimento, aliado à compreensão de que o trabalho docente se desenvolve em parceria e colaboração, contribuiu para que se vissem não apenas como executoras de planos, mas como agentes formadoras de sentidos e transformações. Tais experiências revelaram que o fazer educativo se constrói de forma coletiva, e que o percurso profissional na docência é alimentado pela troca, pela escuta e pelo apoio entre pares.

A aplicação dos planos de aula foi realizada tanto em ambientes reais quanto em simulações na Instituição parceira. Nos contextos reais, as futuras professoras puderam observar diretamente o impacto de suas estratégias pedagógicas nas crianças, ajustando suas abordagens conforme necessário. Em ambientes simulados, as participantes puderam experimentar diferentes técnicas e receber *feedback* imediato dos colegas e orientadores.

4 REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A INTERVENÇÃO, A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A intervenção foi concebida para capacitar essas futuras professoras do magistério a atuarem em ambientes educacionais inclusivos e democráticos, com foco na Educação Infantil. Estruturada a partir das etapas do *design thinking* (descoberta,

interpretação, ideação, experimentação e evolução), a abordagem garantiu um processo criativo e centrado no ser humano para promover práticas pedagógicas participativas e inclusivas. Alinhada aos princípios da gestão democrática, a formação incentivou a autoavaliação e a reflexão contínua, elementos fundamentais para a ressignificação da prática docente, como discutido por Miskalo, Cirino e França (2023). Durante as rodas de conversa e sessões de *feedback*, as participantes puderam refletir coletivamente sobre suas práticas, identificar pontos a melhorar e desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para lidar com os desafios da diversidade educacional. Essa abordagem reforçou a necessidade de articular saberes teóricos e práticos de forma situada e contextualizada.

Além disso, a intervenção enfatizou a importância de práticas colaborativas e inclusivas na formação docente, promovendo espaços de diálogo e construção conjunta. As rodas de discussão foram fundamentais para criar um ambiente de reflexão coletiva, permitindo que as futuras professoras compartilhassem experiências, discutissem desafios e buscassem soluções em conjunto. Essa dinâmica valorizou a diversidade de perspectivas e reforçou o papel do contexto na formação pedagógica. A formação continuada não se limita à aquisição de novos saberes, mas também à capacidade de aplicar esses conhecimentos de forma prática e adaptativa, alinhando teoria e prática para promover uma educação inclusiva e democrática, conforme argumentam Miskalo, Cirino e França (2023).

A partir de uma análise crítica da intervenção, percebe-se que a fase de descoberta foi crucial para identificar as necessidades das futuras professoras. As rodas de conversa e os questionários aplicados revelaram a necessidade de maior discussão sobre inclusão, especialmente no que diz respeito ao aumento de alunos autistas nas escolas. Além disso, identificou-se a necessidade de melhorar a integração entre as escolas de formação e as instituições parceiras, bem como a necessidade de apoio pedagógico durante os estágios remunerados. A fase de interpretação permitiu definir claramente os objetivos do projeto, focando na formação inclusiva e participativa das professoras. A análise dos dados coletados mostrou a importância de um planejamento pedagógico alinhado aos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018) e aos planos de educação municipais. A inclusão de alunos com autismo, por exemplo, exigiu um aprofundamento teórico e prático por parte das futuras professoras.

A fase de ideação da intervenção foi um ponto crucial para o desenvolvimento de soluções que abordassem os desafios identificados durante as etapas anteriores. Através de *workshops* e práticas participativas, as futuras professoras foram incentivadas a colaborar e a trocar experiências, resultando em estratégias como o plano de aula e *e-book* e conversas sobre inclusão. Essa abordagem foi pertinente para o desenvolvimento de planos de aula que integrassem os princípios da BNCC e respondessem às necessidades específicas dos alunos, incluindo aqueles com

autismo¹⁰. Segundo Cury (2002), a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia invoca o Estado como provedor desse bem, com a missão de garantir a igualdade de oportunidades e intervir nas desigualdades geradas pela distribuição desigual da riqueza. Essa perspectiva reforça a importância de uma educação inclusiva e democrática, que não apenas oferece oportunidades iguais para todos os alunos, mas também adota medidas concretas para reduzir as desigualdades.

Na intervenção, a necessidade de um planejamento pedagógico inclusivo e participativo foi evidenciada. As rodas de conversa e os questionários aplicados durante a fase de descoberta revelaram uma demanda por maior discussão sobre inclusão, especialmente no contexto do aumento de alunos autistas nas escolas. Essa necessidade se alinha às considerações de Cury (2002), quando escreve que a educação deve ser um instrumento de mobilidade social e de garantia de direitos, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade. As soluções desenvolvidas durante essa fase foram práticas e aplicáveis, demonstrando que a colaboração e a troca de experiências são fundamentais para a construção de estratégias pedagógicas situadas na realidade das estudantes.

Além dessas perspectivas inclusivas, o plano de aula planejado foi dedicado à Educação Infantil, em especial ao Maternal 2. Destacando a Educação Infantil e a formação de professoras, Robledo-Castro, Amador-Pineda e Nández-Rodríguez (2019) ressaltam a complexidade e a abrangência dos saberes específicos necessários para a formação do educador infantil, ressaltando que, embora as políticas educacionais não definam explicitamente esses saberes, é possível reconhecê-los através dos desafios impostos por tais políticas. Uma das dimensões emergentes mencionadas são os saberes disciplinares, que diferem daqueles exigidos em outras etapas do ensino devido às particularidades da Educação Infantil. Esses saberes disciplinares são intimamente relacionados à possibilidade de ensino e aprendizagem na escola. No entanto, na Educação Infantil, esses conhecimentos apresentam bordas mais difusas. Essa característica indica que, na formação de educadores infantis, há uma necessidade de integrar conhecimentos de diversas áreas de maneira mais flexível e adaptativa. Entretanto, a falta de uma explicitação clara nas políticas educacionais sobre os saberes específicos pode representar um desafio para a qualidade da formação dos educadores. Sem diretrizes claras, há o risco de que a formação oferecida possa variar significativamente entre diferentes instituições, o que pode afetar a qualidade da educação infantil. Além disso, a difusão dos conceitos dos saberes disciplinares na Educação Infantil sugere que os educadores devem ser preparados para lidar com uma ampla gama de saberes, o que exige programas de formação robustos e integrados. A reflexão sobre esse trecho destaca

10 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Segundo Bandeira e Ildebrand (2024), o TEA abrange uma ampla gama de manifestações clínicas e sociais, com diferentes níveis de suporte necessários.

a necessidade de um maior reconhecimento e definição dos saberes específicos para a formação do educador infantil nas políticas educacionais. É pertinente que essas políticas considerem a natureza interdisciplinar e complexa da Educação Infantil, promovendo uma formação que integre saberes sobre a infância, conhecimentos de neurociências, genética, desenvolvimento emocional e motriz, entre outros.

Além disso, a pesquisa de Robledo-Castro, Amador-Pineda e Nájuez-Rodríguez (2019) menciona a importância de uma formação continuada para os educadores, permitindo-lhes atualizar e expandir seus conhecimentos à medida que novos desafios e descobertas surgem no campo da Educação Infantil. A valorização e o suporte contínuo ao desenvolvimento profissional dos educadores são fundamentais para assegurar que as práticas educacionais acompanhem as evoluções científicas e pedagógicas, garantindo uma educação de qualidade desde a primeira infância. Ao encontro dessa perspectiva, Ostetto (2013) aponta sobre os saberes específicos na formação do educador infantil, ressaltando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e flexível, alinhada com os desafios e as demandas da Educação Infantil. A autora complementa essa visão ao discutir os saberes e fazeres das educadoras em formação, destacando a relevância do contato direto com o cotidiano das Instituições e a importância de manter um diálogo contínuo com profissionais, crianças e famílias.

A análise das políticas educacionais e a identificação dos saberes disciplinares, como neurociências, fatores genéticos e desenvolvimento emocional e motriz, conectam-se às reflexões de Ostetto (2013) sobre a formação prática das educadoras infantis. Ostetto (2013) ressalta que a prática cotidiana nas escolas de Educação Infantil, aliada à experimentação e pesquisa, é essencial para desenvolver relações pautadas na escuta, na afetividade e no respeito às diferenças, elementos fundamentais para uma educação inclusiva e de qualidade. Embora as políticas educacionais nem sempre explicitem os saberes necessários, a integração entre teoria e prática, viabilizada pela co-responsabilidade entre universidade e escola, oferece uma formação sólida e abrangente. Essa colaboração permite que as educadoras em formação vivenciem e reflitam sobre suas práticas, fortalecendo sua capacidade de lidar com a diversidade. Além disso, a abordagem de Ostetto (2013) dialoga com as considerações de Cury (2002), que vincula o direito à educação à promoção da igualdade de oportunidades e à redução de desigualdades, destacando a formação docente como um meio para uma educação democrática. Assim, a intervenção reforça a importância de uma formação integrada e continuada, baseada na experimentação, no diálogo e na vivência prática, garantindo que as educadoras desenvolvam os saberes necessários para oferecer uma Educação Infantil inclusiva, colaborativa e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

As fases de experimentação e evolução da intervenção destacaram a importância de uma formação prática e reflexiva, alinhada às reformas educacionais brasileiras analisadas por Michels (2006). A experimentação permitiu que as futuras professoras se valessem de suas propostas pedagógicas em ambientes pedagógicos, utilizando recursos como e-books e práticas de sala de aula. Também, a criação de conselhos participativos de inclusão durante a fase de evolução exemplificou os

ideais de descentralização e democratização discutidos por Michels (2006). Esses conselhos envolveram diferentes segmentos da comunidade escolar – pais, alunas, professoras e representantes locais – para promover uma gestão mais inclusiva e responsiva. A intervenção buscou mitigar esses riscos ao integrar práticas situadas com reflexão crítica e feedback contínuo, promovendo a formação de professoras capazes de atuar como gestoras de suas práticas educativas, com um compromisso voltado à inclusão e à qualidade na educação.

Durante a intervenção, foram identificadas algumas áreas críticas que necessitam de atenção contínua, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Áreas críticas detectadas no processo de intervenção mediante a visão do supervisor

Sobre a formação de Professoras – visão do Supervisor	
Inclusão Educacional	A necessidade de formar continuamente professoras para lidar com a diversidade na sala de aula. Esse processo de formação precisa incluir tópicos específicos sobre inclusão, como a educação de alunos autistas, e discutir sobre estratégias práticas para realizar o planejamento e adaptações sempre que necessário.
Planejamento Pedagógico	O planejamento pedagógico necessita ser detalhado e alinhado aos documentos curriculares oficiais, como a BNCC. No processo de formação de professoras pode-se dar ênfase no desenvolvimento de planos de aula que integrem os campos de experiência da Educação Infantil e respondam às necessidades individuais dos alunos.
Práticas Participativas	A promoção de práticas pedagógicas participativas possibilita o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. A formação deve enfatizar a importância da colaboração e do diálogo na sala de aula, preparando as professoras para criarem ambientes educacionais inclusivos e democráticos.

Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo do estudo (2024)

Os resultados da intervenção mostram que a gestão democrática pode ser efetivamente implementada na prática educacional. A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, o acompanhamento dos planejamentos docentes e a promoção da reflexão crítica contínua possibilita o ajuste das práticas pedagógicas que são fundamentais para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Dourado (2007) destaca que a educação deve ser um processo de socialização da cultura e que a escola deve funcionar como uns lócus privilegiados para a produção e apropriação do saber. A intervenção, ao promover práticas pedagógicas inclusivas e participativas, alinhou-se com essa visão, demonstrando que a gestão democrática é viável e necessária na formação de futuros educadores. As etapas da intervenção e seus resultados refletem os princípios discutidos por Dourado (2007) sobre a gestão democrática na educação. A intervenção mostrou que, através da colaboração, da reflexão crítica e da participação ativa de toda a comunidade escolar interessada, é possível criar um ambiente educativo que promova a inclusão, a qualidade e a equidade.

A gestão democrática na educação envolve a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo inclusão, equidade e transparência. Para Dourado (2007), a educação deve ser entendida como uma prática social complexa, que socializa a cultura e se constitui nas relações sociais mais amplas. A escola, enquanto lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, organiza-se coletivamente em torno de políticas, gestão e processos educativos que visam formar cidadãos críticos e participativos. Essa abordagem valoriza não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências cidadãs que contribuam para uma sociedade mais justa e democrática. A intervenção realizada reflete as concepções de Dourado (2015), ao integrar políticas educacionais, projetos pedagógicos e processos participativos que enfatizam a gestão coletiva. Por meio de práticas como rodas de discussão e conselhos participativos, a intervenção promoveu a colaboração e o diálogo entre professoras, alunas do magistério, pais e membros da comunidade escolar. Essas ações destacaram a importância de articular conhecimentos teóricos e práticos, conforme proposto por Dourado, e de adotar uma formação pedagógica que transcenda a simples aplicação de métodos. A formação das futuras professoras, com atividades como a elaboração de planos de aula e simulações práticas, permitiu ajustes contínuos e fortaleceu o compromisso com a construção coletiva de uma educação inclusiva e reflexiva. Assim, a intervenção reafirmou a relevância de uma gestão educacional que valorize a autonomia e a participação, alinhando-se aos princípios de uma educação democrática.

Por fim, a intervenção refletiu a importância do resgate do direito social à educação e à escola, conforme discutido por Dourado (2015). A criação de conselhos participativos e a promoção de uma gestão democrática não apenas colocaram em contato as futuras professoras para serem gestoras de suas práticas, mas também reforçaram a ideia de que a educação é um direito fundamental que deve ser acessível e equitativo para todos. Em resumo, a intervenção promoveu uma abordagem ampla e inclusiva de gestão educacional, que valoriza a participação, a autonomia e a construção coletiva, alinhando-se com os princípios de uma educação democrática e de qualidade (Dourado, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo relatou e refletiu a experiência de um projeto desenvolvido para promover a formação de futuras professoras com uma perspectiva inclusiva para a Educação Infantil, destacando a importância da gestão democrática na educação. Os objetivos definidos para a pesquisa foram alcançados na medida em que uma série de ações estruturadas e metodologicamente encontram-se alinhadas com os princípios do *design thinking* e as considerações teóricas de autores como Dourado (2015), Michels (2006) e Cury (2002).

De modo mais específico, o relato sobre a intervenção demonstrou, durante a fase de experimentação, que as futuras professoras desenvolveram planos de aula, bem como as rodas de discussão e a participação promoveram a compreensão das necessidades específicas de diversos grupos de alunos, suporte aos os estudantes

autistas, e a adaptação de práticas pedagógicas para atender a essas necessidades. As práticas pedagógicas inclusivas e participativas foram incentivadas através de workshops discussões realizadas durante a fase de ideação. Essas atividades foram vetores para estimular a criatividade dos participantes e resultaram em estratégias pedagógicas situadas, que foram posteriormente compiladas em e-book. A ênfase na colaboração e no compartilhamento de experiências permitiu que as futuras professoras pudessem refletir sobre uma abordagem pedagógica que valoriza a inclusão e a participação ativa dos alunos. A criação de conselhos participativos, envolvendo toda a comunidade escolar, foi uma prática significativa que reforçou a importância da participação coletiva nas decisões educacionais e que precisa ser continuada, mesmo com pouca adesão dos pais e da comunidade.

A integração dos princípios de gestão democrática na formação docente foi alcançada através da implementação de processos de participação e decisão compartilhada, conforme discutido por Dourado (2015). A intervenção enfatizou a descentralização da gestão educacional e a responsabilidade coletiva, refletindo a necessidade de uma formação docente que prepare as professoras para atuar como gestoras de suas práticas pedagógicas. As sessões de feedback contínuo e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas podem ser um ponto de partida para que as futuras professoras desenvolvam competências iniciais para promover uma educação democrática, inclusiva e equitativa.

Apesar dos resultados positivos alcançados pela intervenção, algumas limitações precisam ser reconhecidas. Primeiramente, o escopo da intervenção foi relativamente limitado, tanto em termos geográficos quanto no número de participantes, o que pode restringir a generalização dos resultados para outros contextos educacionais com diferentes características demográficas e culturais. Além disso, a duração do projeto foi curta, o que não permitiu uma avaliação aprofundada e contínua dos impactos a longo prazo das práticas pedagógicas inclusivas e participativas. A disponibilidade de recursos financeiros e de infraestrutura também pode ter influenciado a eficácia das atividades propostas, restringindo a implementação de algumas estratégias. Outro ponto importante é a ausência de um acompanhamento longitudinal dos participantes após a conclusão da intervenção, o que teria possibilitado uma análise mais detalhada sobre a sustentabilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. A representatividade dos participantes, em termos de diversidade étnica, social e cultural, foi limitada, o que pode restringir a aplicabilidade dos resultados a um espectro mais amplo de contextos educacionais.

Realizar estudos longitudinais com acompanhamento dos participantes ao longo do tempo pode fornecer saberes sobre o impacto a longo prazo das estratégias desenvolvidas. A integração de novos recursos, como tecnologia educacional avançada, e a inclusão de uma maior diversidade de participantes em termos de etnia, gênero e condições socioeconômicas podem enriquecer os estudos futuros. Além disso, comparar a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas inclusivas em múltiplos contextos educacionais podem ajudar a identificar as melhores práticas. Ampliar o foco para incluir programas de formação continuada para professoras em exercício pode contribuir significativamente para a implementação de práticas

pedagógicas inclusivas, promovendo um sistema educacional mais inclusivo e democrático.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Vanessa; ILDEBRAND, Isaías dos Santos. A compreensão de metáforas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista de Alto Funcionamento. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 2, p. 221-253, 2024.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DALTRO, Monica Ramos; FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 921-946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALES, Priscila. *et al.* **Design Thinking para Educadores**. Versão em Português: Instituto Educadigital. Tradução: Bianca Santana, Daniela Silva e Laura Figueira, 2014. Sob licença Creative Commons Attribution – Non Commercial – Share Alike 3.0 Unported (CC BY-NC-SA 3.0). Disponível em: <https://www.sedies.com.br/downloads/2017/textos/tema7.pdf>.

XXX. **Estudos Linguísticos e Literários**, XXX, 2021.

XXX. XXX. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, XXX, 2020.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Papirus Editora, 2013.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 135-148, 2001.

ROBLEDO-CASTRO, Carolina; AMADOR-PINEDA, Luis Hernando; NÁÑEZ-RODRÍGUEZ, José Julián. Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 17, n. 1, p. 169-191, 2019.