

RESUMO EXPANDIDO DE RELATO TÉCNICO

Integração entre teoria e prática no PIBID: práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil

Tatieli Batista da Silva, Pedagogia, Centro Universitário Integrado, Brasil

Rhaíssa Souza da Silva, Pedagogia, Centro Universitário Integrado, Brasil, E-mail:
engagronomarhaissa@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente relato descreve uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Educação Infantil, com enfoque nas práticas inclusivas em sala de aula. A vivência ocorreu durante o período de observação e regência em uma turma de crianças entre 4 e 6 anos, incluindo alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Teve como objetivo compreender, na prática, a organização da rotina escolar, as metodologias utilizadas pela docente e o papel do educador no desenvolvimento integral das crianças, bem como na construção de habilidades e conhecimentos.

Durante a experiência, evidenciou-se que, nos primeiros anos da Educação Infantil, as aprendizagens são fundamentais por constituírem a base para as etapas subsequentes da vida escolar (Brasil, 2018). Além disso, esse período é essencial para a identificação de possíveis atrasos no desenvolvimento psicomotor e cognitivo, possibilitando intervenções profissionais adequadas e inclusivas (Vygotsky, 1998).

A experiência foi realizada na Escola Municipal Professor Ethanil Bento de Assis, pertencente à rede municipal de Campo Mourão, Paraná, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Observou-se que a prática inclusiva exige planejamento pedagógico intencional, escuta sensível e acompanhamento individualizado, além da adaptação de atividades que atendam às necessidades específicas dos alunos. Destacou-se também a importância da interação entre as crianças, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia e cooperação.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da família, cuja participação ativa contribui para intervenções pedagógicas mais eficazes. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica e a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) mostraram-se ferramentas fundamentais para orientar práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão escolar efetiva depende da articulação entre práticas pedagógicas, apoio familiar e estratégias avaliativas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todos os alunos. Por fim, a experiência no PIBID contribuiu significativamente para a formação docente, ao possibilitar a integração entre teoria e prática em um contexto educacional inclusivo.

MÉTODO

O estágio participativo ocorreu na Escola Municipal Professor Ethanil Bento de Assis, em Campo Mourão – Paraná, com uma abordagem metodológica caracterizando-se como qualitativa, fundamentada na observação participante, em registros descritivos, notas de campo e na análise de laudos. Conforme Lüdke e André (1986), esses procedimentos são amplamente utilizados em pesquisas educacionais por possibilitarem a compreensão dos fenômenos no contexto em que ocorrem. Desta forma, os dados foram analisados de forma interpretativa, buscando compreender os significados das práticas observadas no contexto escolar.

A experiência buscou compreender os fenômenos educacionais a partir de práticas observacionais em salas de aula da Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, incluindo alunos com laudos de TEA e TOD, considerando a perspectiva da inclusão. O objetivo foi identificar como as práticas pedagógicas se articulam com o desenvolvimento global de todas as crianças, considerando os desafios específicos de alunos com TEA e TOD, bem como as necessidades dos demais alunos considerados típicos, e como essas práticas favorecem a participação, a aprendizagem e a inclusão de toda a turma (Brasil, 2018).

A análise enfocou aspectos psicomotores, cognitivos e socioemocionais, enfatizando intervenções inclusivas, estratégias de escuta sensível, adaptação de atividades e organização do ambiente escolar para assegurar que todos os estudantes — tanto aqueles com necessidades específicas quanto os considerados

típicos — tenham oportunidades de aprendizagem significativas, equitativas e respeitadas (Mantoan, 2003; Vygotsky, 1998).

CONTEXTO DO PROJETO

A observação das práticas inclusivas em sala de aula evidenciou que o desenvolvimento integral das crianças depende não apenas das práticas pedagógicas inclusivas, mas também de fatores sociais e familiares que influenciam seu desempenho e bem-estar (Brasil, 2018).

A vivência pedagógica evidenciou que a inclusão escolar não é um estado estático, mas um processo dinâmico de mediação. Conforme Lev Vygotsky (1998), o desenvolvimento é histórico-social, e Carlos Skliar (2003) propõe que a inclusão não seja a normalização do aluno, mas o acolhimento de sua alteridade. Na prática, a adaptação de um aluno com TEA, com hiperfoco em dinossauros e desregulação sonora, revela formas singulares de existir, e não apenas barreiras. Nesse contexto, a mediação qualificada, fundamentada em Reuven Feuerstein (1980), atua como elo transformador, integrando interesses específicos ao currículo e potencializando a aprendizagem.

A prática revelou que a metodologia para alunos com TOD exige o que Rodrigues (2006) define como "escola inclusiva": aquela que ajusta seus sistemas para atender a todos, e não o contrário. Quando o aluno se exalta ao ser contrariado, a escola torna-se um campo de resistência. Se Barkley (2013) foca na dimensão clínica e medicamentosa, autores como Santos (2003) nos lembra da importância da "ecologia dos saberes" — entender que o empurrar das carteiras é um grito contra uma padronização que sufoca. O olhar pedagógico deve transitar da visão do "comportamento disruptivo" para a compreensão da "subjetividade em conflito", alinhando as competências socioemocionais da BNCC (2018) à ética do cuidado.

Outro ponto observado refere-se a seletividade alimentar de um dos alunos exigiu que o lanche fosse realizado em sala, em ambiente controlado. Mantoan (2003) afirma que a escola deve ser o lugar da "diferença incondicional". O absenteísmo observado em alguns casos gerou o que se chama de "exclusão

dentro da inclusão", dificultando a formação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois a descontinuidade impede que a mediação pedagógica se consolide como catalisadora das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998).

A análise evidenciou que o desenvolvimento do aluno é diretamente proporcional à "continuidade de contextos" (Dessen & Polonia, 2007). A comunicação assertiva não é apenas um protocolo administrativo, é uma estratégia de engajamento democrático.

A retenção do aprendizado no TEA e TOD depende de uma rede multidisciplinar, ou seja, uma sincronia terapêutica: A família, ao gerir o acompanhamento externo (fonoaudiologia e psicologia), atua como o suporte técnico que sustenta a neuroplasticidade. O sucesso observado após as conversas com a equipe pedagógica reforça que, quando a família transita da negação para a parceria, o vínculo se enriquece. Como propõe Libâneo (1994), a educação é um ato social; sem o investimento de tempo e atenção familiar, o ambiente escolar torna-se uma ilha isolada, incapaz de transpor as barreiras sensoriais e comunicativas dos transtornos do desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vivência pedagógica evidenciou que a inclusão escolar vai além da permanência física, consolidando-se na articulação entre planejamento, observação sensível e acompanhamento individualizado. Sob a perspectiva de Lev Vygotsky (1998), a adaptação curricular integrada à dinâmica coletiva transforma o ambiente escolar em uma Zona de Desenvolvimento Proximal ampliada, em que a interação social potencializa funções psicológicas superiores, promovendo ganhos cognitivos e fortalecendo a cooperação e a empatia.

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica e o Plano Educacional Individualizado (PEI) configuram-se como instrumentos orientadores do processo educativo. No entanto, conforme aponta Marta Kohl de Oliveira (2001), sua eficácia depende do olhar clínico-pedagógico do docente. Assim, o planejamento deve ser flexível e dinâmico, permitindo ajustes contínuos a partir das demandas e nuances observadas no cotidiano escolar.

A análise também revelou que o desenvolvimento integral do aluno, especialmente nos casos de TEA e TOD, está diretamente relacionado à continuidade entre os diferentes contextos de vida, conforme Dessen e Polonia (2007). Esse processo envolve a articulação com uma rede multidisciplinar, como fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional, favorecendo a aprendizagem e a consolidação de habilidades, além do envolvimento ativo da família como agente essencial nesse percurso.

Por fim, destaca-se que a inclusão efetiva na Educação Infantil não se limita à elaboração de documentos, mas se concretiza na prática docente mediadora das singularidades em benefício do coletivo. À luz de José Carlos Libâneo (1994), compreende-se que a educação é um processo social compartilhado. Assim, o êxito das práticas inclusivas depende da integração entre escola, família e especialistas, promovendo um ensino que reconhece e valoriza a alteridade como princípio fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a vivência proporcionada pelo PIBID viabilizou a indissociabilidade entre teoria e prática ao enfrentar os desafios reais da inclusão de alunos com TEA e TOD na Educação Infantil. A experiência demonstrou que a eficácia pedagógica reside na articulação entre instrumentos técnicos, como o PEI e a avaliação diagnóstica, e a mediação sensível de conflitos junto às famílias.

Em suma, a participação no programa consolidou competências reflexivas essenciais, reafirmando o papel do educador como mediador do desenvolvimento integral e a urgência de um planejamento pedagógico que acolha a diversidade como pilar de uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Experiência. Práticas pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradece-se à CAPES e ao PIBID pelo apoio e pela oportunidade de vivência prática que possibilitou esta experiência.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A. **Transtorno Opositivo Desafiador**: uma visão geral para pais e professores. In: BARKLEY, R. A. (org.). **Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental Enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press, 1980.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MUKINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a inclusão. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse lá? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.