

Conhecimentos Docentes Para a Inclusão: Relatos do Cotidiano Escolar na Educação Infantil

Teaching Knowledge for Inclusion: Reports of Daily School Life in Early Childhood Education

Enseñanza del Conocimiento para la Inclusión: Informes de la Vida Escolar Cotidiana en la Educación Infantil

Débora Kuniyoshi de Lara 
Universidade Cesumar, Maringá - PR, Brasil
debora.kuny.lara@gmail.com

Leticia Fleig Dal Forno 
Universidade Cesumar, Maringá - PR, Brasil
leticia.forno@unicesumar.edu.br

Catherine Menegaldi Silva 
Universidade Cesumar, Maringá - PR, Brasil
catherinemenegaldi@gmail.com

Recebido em 03 de setembro de 2025

Aprovado em 12 de março de 2025

Publicado em 18 de março de 2026

RESUMO

Este estudo investiga as percepções de educadoras da educação infantil sobre o manejo pedagógico de crianças em processo de inclusão escolar, com foco em estratégias, sentimentos e formas de apoio utilizadas na prática docente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem descritiva e exploratória. A coleta de dados foi realizada com 9 educadoras de uma rede pública de ensino no estado do Paraná, com média de 10 anos de experiência. As entrevistas abordaram o processo de inclusão e as estratégias pedagógicas voltadas a crianças com deficiência. A análise qualitativa resultou em quatro categorias: (1) Participação no planejamento pedagógico; (2) Auxílio pedagógico; (3) Orientação de profissionais especializados; (4) Estresse, sobrecarga, frustração e desânimo. Os resultados apontam que, embora as educadoras não se oponham à inclusão, relatam ausência de protocolos claros, suporte sistemático e formação contínua para lidar com as demandas específicas das

crianças com deficiência. Conclui-se que, mesmo após cerca de 15 anos de políticas inclusivas, ainda há lacunas no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e funcionais, evidenciando a necessidade de investimentos em formação, estrutura e articulação interprofissional para fortalecer a inclusão na educação infantil.

Palavras-chave: Gestão escolar; Inclusão; Infância; Diversidade; Gestão do Conhecimento.

ABSTRACT

This study investigates early childhood educators' perceptions of the pedagogical management of children undergoing school inclusion, focusing on strategies, feelings, and support mechanisms used in their daily teaching practice at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI). It is an applied research project with a descriptive and exploratory approach. Data were collected from nine educators working in a public school system in the state of Paraná, Brazil, with an average of 10 years of teaching experience. The interviews addressed the inclusion process and pedagogical strategies aimed at children with disabilities. Qualitative analysis resulted in four categories: (1) Participation in pedagogical planning; (2) Pedagogical support; (3) Guidance from specialized professionals; (4) Stress, overload, frustration, and discouragement. Findings indicate that, although educators do not oppose the inclusion process, they report a lack of clear protocols, systematic support, and ongoing training to address the specific needs of children with disabilities. It is concluded that, even after approximately 15 years of inclusive policies, there are still gaps in the development of effective and functional pedagogical practices. This highlights the need for investment in professional development, structural resources, and interprofessional collaboration to strengthen inclusive education in early childhood settings.

Keywords: School management; Inclusion; Childhood; Diversity; Knowledge Management.

RESUMEN

Este estudio investiga las percepciones de educadoras de la primera infancia sobre el manejo pedagógico de niñas y niños en proceso de inclusión escolar, enfocándose en las estrategias, sentimientos y formas de apoyo utilizadas en la práctica docente diaria en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI). Se trata de una investigación aplicada, con un enfoque descriptivo y exploratorio. La recolección de datos se realizó con nueve educadoras que trabajan en una red pública de enseñanza en el estado de Paraná, Brasil, con un promedio de 10 años de experiencia. Las entrevistas abordaron el proceso de inclusión y las estrategias pedagógicas dirigidas a niñas y niños con discapacidad. El análisis cualitativo dio lugar a cuatro categorías: (1) Participación en la planificación

pedagógica; (2) Apoyo pedagógico; (3) Orientación de profesionales especializados; (4) Estrés, sobrecarga, frustración y desánimo. Los resultados indican que, aunque las educadoras no se oponen al proceso de inclusión, reportan la ausencia de protocolos claros, apoyo sistemático y formación continua para atender las necesidades específicas de estas infancias. Se concluye que, incluso después de aproximadamente 15 años de políticas inclusivas, aún existen brechas en el desarrollo de prácticas pedagógicas eficaces y funcionales, lo que evidencia la necesidad de inversión en formación, recursos estructurales y articulación interprofesional.

Palabras clave: Gestión escolar; Inclusión; Infancia; Diversidad; Gestión del conocimiento.

Introdução

A educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, fundamentais para o bom desempenho escolar e para a vida social das crianças (von Suchodoletz *et al.*, 2023). Evidências sinalizam que a vivência da educação infantil de qualidade favorece o desenvolvimento de competências linguísticas, matemáticas e de resolução de problemas, preparando as crianças para o ingresso e a continuidade na educação formal com melhores indicadores de desempenho acadêmico (Blair, 2016; Koshy *et al.*, 2024). Além disso, tais programas contribuem para o fortalecimento de habilidades socioemocionais, como empatia, autocontrole e cooperação, necessárias para o estabelecimento de relações interpessoais e para o bem-estar (Chen; Wolf, 2021). Outro aspecto relevante refere-se à promoção da saúde física e mental, na medida em que a educação infantil pode reduzir comportamentos de risco e incentivar hábitos saudáveis, beneficiando especialmente crianças em situação de vulnerabilidade (Hahn; Barnett, 2023). Ao oferecer essas condições, a educação infantil não apenas facilita a adaptação e a continuidade dos estudantes no percurso educacional, mas também constitui uma estratégia de promoção da equidade social e redução das desigualdades educacionais e econômicas (McCoy *et al.*, 2017).

A educação infantil no Brasil é garantida por lei e reconhecida como parte da educação básica. No entanto, diferentes estudos mostram que ainda existem dificuldades para garantir condições adequadas de funcionamento das instituições, o que inclui desigualdade na distribuição de recursos, limitações na formação de professores e fragilidades nos processos de avaliação, especialmente nas regiões periféricas e rurais (Silva *et al.*, 2023; Vieira & Teles, 2024). Em alguns municípios, a organização do trabalho pedagógico não contempla as necessidades específicas da infância, o que interfere nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Toutonge; Pereira, 2024). Em relação à inclusão, os estudos revelam que há barreiras para a construção de práticas que atendam aos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais, mesmo quando os professores demonstram

conhecimento sobre estratégias baseadas em evidências (Carvalho; Miranda; Schmidt, 2024). O autor afirma, ainda, que as práticas inclusivas são pouco frequentes e os docentes relatam insegurança para aplicá-las no cotidiano, destacando que a falta de apoio institucional e de formação continuada contribui para essa dificuldade.

Essas descrições remetem a um processo de inclusão escolar que refletem em demandas contínuas de um acompanhamento dos processos escolares, na qualidade do ensino bem como nos protocolos utilizados no espaço escolar para promover o ensino e avaliar a aprendizagem. Entende-se que no Brasil a educação inclusiva é tema propagado desde 2008 (Brasil, 2008) na proposta de uma escola para todos e na constituição de um cenário de igualdade. Também se reconhece que os protocolos de provas avaliativas da aprendizagem têm propagado o cenário da educação brasileira, e ainda, repercutem na divulgação de estratégias para a qualidade da aprendizagem a nível nacional (Gomes et al., 2020). Cada ação de avaliação refere-se a uma prova ou um sistema de avaliação nacional, regional, estadual e municipal que promovem os rankings de desempenho e performance de aprendizagem (Brasil, 2014).

Pelo contexto paranaense verifica-se que as notas da região centro-oeste, a qual pertence o município que contextualiza a presente pesquisa, tem uma evolução de aquisição e alcance à média descritiva como meta da avaliação nacional que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Localizado um descritivo no site do QEdu1 que reporta aos dados do Paraná quanto ao IDEB e, também, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) entende-se que o Estado do Paraná está para uma oportunidade de evolução e aquisição de ampliação do rendimento escolar, e conquista médias significativas, como uma nota de 7.2 no IDEB por município, e uma nota geral do Estado de 4.7, sendo a média no Brasil de 5.1.

Obtém-se, ainda, um destaque quanto ao Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB) que mede, em escala de 0 a 10, as oportunidades educacionais oferecidas no Brasil, e no Paraná tem-se uma média de 5.2, enquanto ao Brasil está à média 5.1 referente ao processamento dos dados no ano de 2023. Esses dados descrevem um contexto escolar que prima pela aprendizagem e que obtém um desempenho em avaliações nacionais significativas para caracterizar uma ascensão da aprendizagem de seus estudantes.

Para Cheng (2019) o processo de avaliação padronizado das redes escolares perpetua uma demanda contínua de revisão do como. O autor, de proposta oriental, explicita que o estudo da lição é um manejo que deve ocorrer toda vez que um desempenho educacional é pontuado ou ranqueado, como um processo de compartilhamento do conhecimento e de memória organizacional (Cheng, 2019). O que se identifica nas redes de ensino brasileiras, assim como em outros contextos

¹ Dados sobre o IDEB e seus componentes por município no Paraná foram consultados no QEdu ("QEdu – Use dados. Transforme a educação", disponível em qedu.org.br), que reúne informações do Censo Escolar e do Saeb para estados e municípios

educacionais, é a falta de uma análise do cenário da prática educacional. Obtém-se as médias, entende-se das variáveis, mas como fica o processo de compartilhamento de conhecimento ou mesmo a memória organizacional em relação às estratégias pedagógicas para o alcance e a performance dos estudantes nas notas?

A formação de professores ou mesmo o cenário escolar enquanto espaço de compartilhamento de conhecimento não tem envolvido discussões quanto ao processo, mas sim em relação ao alcance e ao desempenho. Para Gomes, Irata e Oliveira (2020) o que se tem são análises descritivas que não oportunizam mudanças significativas em aspectos mais amplos como políticas ou tomada de decisão para mudanças e transformações sociais e educacionais. Os autores enfatizam que os critérios de elegibilidade se fazem em perspectiva de demandas de ranking e não por motivadores internos como a proposta de professores ou a problematização de desafios pedagógicos (Gomes; Irata; Oliveira, 2020).

Apresenta-se uma problematização: as avaliações e rankings educacionais têm gerado melhorias ou mudanças na proposta de qualidade da educação, ou apenas infográficos que problematizam perfil de desempenho escolar? Essa problematização segue acompanhada do contexto da educação inclusiva: como um Estado e um município que estão para os melhores rankings de desempenho tem promovido a educação inclusiva? Deste modo este estudo tem como objetivo compreender as percepções de educadores infantis sobre o manejo pedagógico de crianças em processo de inclusão escolar, destacando suas estratégias, sentimentos e caminhos de apoio diante dos desafios cotidianos da prática docente em um CMEI. Sendo limitado como campo de pesquisa a educação infantil por ser um espaço e tempo educacional que oportuniza as aprendizagens e as bases de aprendizagem que estimulam as funções executivas e conhecimentos oportunos à compreensão do conteúdo escolar do ensino fundamental.

Definiu-se, assim, para esta pesquisa, os seguintes objetivos específicos: investigar os conhecimentos adquiridos pelos educadores sobre o comportamento e as necessidades de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento e questões de saúde mental; identificar as estratégias utilizadas pelos educadores para lidar com situações de dificuldade no processo de ensino e aprendizagem; analisar como os educadores percebem o ambiente de trabalho, em termos de estrutura, apoio institucional, carga emocional e condições para exercer a prática do acolhimento; e compreender a quem e a quais redes de apoio os educadores recorrem quando enfrentam dúvidas ou dificuldades no manejo de comportamentos e demandas específicas de seus alunos

Método

Nesta seção são descritas as características metodológicas da pesquisa desenvolvida como qualitativa, por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada

em contexto escolar, com um recorte específico para a educação infantil e o processo de inclusão escolar.

Delineamento do estudo

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, vinculada a um centro de educação infantil gerido pelo município. O estudo tem como base metodológica o diagnóstico situacional, que permite, a partir de um processo sistematizado de coleta, tratamento e análise de dados, conhecer a organização e necessidades do ambiente escolar. Esta ferramenta de gestão do conhecimento permite uma avaliação ampla dos processos escolares, com vistas à qualidade da educação.

Participantes

Esta pesquisa consta de um desenho amostral referente a educadores de infância que atuam junto a estudantes entre 4 e 5 anos de idade, sendo responsáveis pela regência pedagógica e com atuação em centros de educação infantil da rede pública de ensino. A seleção dos participantes ocorreu por meio da validação da secretaria de educação de um município no estado do Paraná, por meio de um convite estendido ao gestor. A escola sinalizada como campo de pesquisa veio da decisão da gestão, e reportou na indicação de 12 educadores de infância, que atuam junto a equipe pedagógica da rede municipal. Com a indicação da secretaria de educação os 12 educadores foram convidados a participar e resultaram na entrevista semiestruturada desenvolvida com 9 educadores de infância. A caracterização da amostra é descrita no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Caracterização da amostra.

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	GRAU DE FORMAÇÃO	TEMPO DE CARREIRA	EXPERIÊNCIA SÓ EM CMEI	TEMPO EM CMEI
Educa 1	Pedagogia	Graduação	8 anos	Não	4 anos
Educa 2	Educação Física	Especialização	18 anos	Sim	12 anos
Educa 3	Pedagogia	Especialização	4 anos	Não	4 anos

Educa 4	Pedagogia	Especialização	10 anos	Sim	10 anos
Educa 5	Pedagogia	Especialização	13 anos	Não	10 anos
Educa 6	Pedagogia	Especialização	15 anos	Não	10 anos
Educa7	Pedagogia	Mestrado	24 anos	Não	10 anos
Educa 8	Pedagogia	Especialização	12 anos	Sim	12 anos
Educa 9	Pedagogia	Especialização	13 anos	Sim	13 anos

Coleta de dados

Esta pesquisa estrutura-se com uma entrevista semiestruturada direcionada aos educadores infantis voltada a questões quanto ao processo de inclusão escolar, mas em categorias distintas, sendo que o roteiro de entrevista conteve 21 perguntas, tendo uma duração de aproximadamente 50 minutos. As entrevistas foram aplicadas em contexto escolar, no momento que a educadora sinalizou como possível e acessível, contando com a autorização da escola e da profissional para ser gravada no processo. Após o desenvolvimento e o arquivo de gravação, as entrevistas foram transcritas e dissociadas da ordem que foram aplicadas, para não dar oportunidade de vinculação ou identificação de nenhuma respondente. Os dados estão arquivados em um drive, com as autorizações e os termos de consentimento, assim como os arquivos das gravações, sem possibilidade de identificação.

Análise de dados

A entrevista semiestruturada, neste estudo, foi desenvolvida na íntegra, mas as questões que compõem o presente estudo referem-se à problemática específica do ambiente de trabalho. Exemplifica-se que este estudo é composto pelas perguntas: a) Você tem liberdade em participar do planejamento de aulas, projeto pedagógico oferecido à inclusão?; b) Qual sua maior dificuldade em relação aos alunos com deficiência?; c) Você sente a necessidade de ter mais liberdade para atuar e opinar?; d) Quando você tem dúvidas, para quem você recorre?; e) Existe profissional de orientação, como psicólogo, fonoaudiólogo?; f) Você se sente sobrecarregada?; g) Você tem acesso à equipe da educação especial que atende os alunos nas salas de recurso, para promover um melhor desenvolvimento ao aluno com deficiência?; h) Em relação aos diagnósticos dos alunos, você observa coerência? Qual é a sua opinião?;

i) Você sente a necessidade de ter apoio emocional, como espaço de conversa com psicólogo, para sua atuação pessoal e suas necessidades emocionais no exercício da profissão?

O recorte desta pesquisa está para a seção das questões quanto à categoria Ambiente de Trabalho, que repercutiu em 4 classes: Participação no planejamento pedagógico; Auxílio pedagógico; Orientação de profissionais especializados; Estresse, sobrecarga, frustração e desânimo. Essas classes possibilitaram a organização de respostas das educadoras e foram trabalhadas na análise de conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2011). Deste modo, as narrativas das educadoras foram processadas em uma leitura ampla, e depois conforme as perguntas e as aproximações das respostas foram sendo agregadas as categorias pré-definidas para a entrevista semiestruturada. Neste processo, sem uso de software, mas apenas com a análise dos conteúdos, as respostas foram agrupadas por pergunta e por contexto (Bardin, 2011), e geraram uma percepção de similaridade ou especificidades conforme as classes.

Resultados e Discussão

As perguntas promovidas junto às educadoras de infância repercutiram na proposição de quatro classes, sendo elas: 1) Participação no planejamento pedagógico; 2) Auxílio pedagógico; 3) Orientação de profissionais especializados; 4) Estresse, sobrecarga, frustração e desânimo. Essas classes descrevem como os profissionais da educação estão propagando seus conhecimentos pedagógicos, práticos e sociais do processo de inclusão escolar. A maioria das educadoras traz uma narrativa empática à inclusão escolar, e aos estudantes de faixa etária entre os 4 aos 6 anos de idade que frequentam os dois últimos anos da educação infantil. No entanto, a carga emocional, as demandas curriculares, os processos pedagógicos e as validações sociais da inclusão escolar perpetuam um discurso com tom de auxílio, apoio e busca contínua de solução.

Participação no planejamento pedagógico

O conhecimento da educação inclusiva no Brasil repercute em caminhos diferentes dos anos 90 para os anos 2000, mas nos últimos 10 anos verifica-se novos desafios e novos caminhos (Seabra *et al.*, 2024). Entende-se que a inclusão está para a sociedade escolar desde o ano de 2008 com a implementação da Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), entretanto as demandas e as necessidades pedagógicas pertencem a esse percurso histórico. Tal afirmação está presente na narrativa das educadoras abaixo, que compõem essa classe, em que é possível verificar que as profissionais da educação, que responderam a entrevista, ainda buscam estratégias para a hora do planejamento ou

para poder promover atividades que sejam adaptadas ou mais direcionadas aos interesses das crianças.

“[...] É assim, a gente que faz esse planejamento aqui, a gente recebe da SEDUC uma ação e vamos fazendo em cima daquilo. Mas, a gente tem autonomia pra mudar o que a gente achar que não vai dar certo. A gente muda algumas coisas e eu faço adaptações, para inclusão” (Educa 6).

“[...], mas é isso, o nosso horário é muito fragmentado e aí você está com tudo planejado e acaba não fazendo as coisas, não é? Então eu acho que é o tempo que atropela muita gente, essa falta de condição. A escola ideal tinha que ter 2 professores volantes para suprirem essas faltas, tipo os auxiliares de coordenação, dá outro trabalho. Não ia ficar ninguém à toa, mas que quando faltasse pudesse entrar.” (Educa 9)

Analisa-se, deste modo, que a participação do planejamento de aulas e no projeto pedagógico constitui em adaptações realizadas por uma troca de necessidades entre a professora regente, a educadora infantil responsável pela turma, e a professora de apoio, que por vezes está em algumas salas de aula perpetuando o atendimento individualizado da criança com deficiência. Notamos narrativas de professoras regentes que alternam responsabilidades educacionais em referência a uma demanda de tarefas ou a dinâmica escolar, e que projetam possibilidades de um dia poderem concretizar melhor e com maior tempo de análise e avaliação suas estratégias educacionais.

Segundo Leal, Amorim e Lopes (2023), a organização das práticas pedagógicas na educação infantil requer o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, com planejamento fundamentado nas interações e nas brincadeiras como pilares do processo educativo. Esse planejamento deve contemplar os interesses e as iniciativas das crianças como requisitos da organização do trabalho docente, assegurando assim sua participação ativa e respeitando sua autonomia (Haddad *et al.*, 2023). Entretanto, observa-se que a realidade vivenciada em relação ao planejamento das práticas docentes para alunos no processo de inclusão não contempla essa realidade. Identificou-se na literatura que a ausência de tempo e de formação continuada específica para o planejamento de práticas pedagógicas são descritos como obstáculos recorrentes relatados na vivência de professores da educação infantil (Brostolin; Souza, 2023). Essas limitações dificultam a construção de estratégias capazes de atender as demandas das crianças e reforçam a perspectiva de que a responsabilidade pelo atendimento educacional especializado recai sobre o professor de apoio, fortalecendo a concepção fragmentada da inclusão escolar. Essas descrições apresentadas são reforçadas nas narrativas das educadoras:

“É a professora de apoio que faz a adaptação, a gente conversa e ela faz.” (Educa 2).

“A gente tem uma estrutura, todo aluno com laudo tinha que ter direito a um professor de apoio [...] Eu tinha 3 alunos com laudo, se eu tivesse pelo menos 2 professores de apoio, porque aí sim 1 professor de apoio daria conta de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493540>

dois e outro para um aluno com nível 3 que era suporte total que ele precisava. E aí se tivesse um professor ali e o outro é que eu poderia dar conta daqueles outros alunos que nem laudo tem. E aí você pode se dedicar a eles. É falta de estrutura mesmo [...] Falta de investimento, política pública para inclusão” (Educa 9).

As narrativas apresentadas estão para uma demanda de auxílio, às educadoras têm interesse em promover atitudes e intervenções que promovam a educação inclusiva, e que sejam promotoras de ensino. No entanto, destaca-se o papel de um agente educacional presente na escola, no território da sala de aula denominado de professor de apoio, e de acordo com Bezerra (2020) e Haas et al. (2024), esse agente é um sujeito sem uma formação específica. O que ressalta a demanda de um processo ou de um protocolo inexistente em território escolar para promover um estudo da lição ou mesmo um compartilhamento de experiências. O estudo de Dal Forno, Urpia e Silva (2024) destacou que é preciso identificar que muitos profissionais da educação não reconhecem como promover inclusão com ações e movimentos de compartilhamento, muito do que é instituído na organização escolar está para uma proposição de em um futuro possível ocorrer a troca de informações, um planejamento em conjunto e uma discussão contínua dos casos de cada estudante com deficiência.

Auxílio pedagógico

Quanto à classe 2 denominada Auxílio Pedagógico descrevem-se as narrativas das educadoras em relação ao processo de auxílio, de demandas específicas da aprendizagem, e em relação a quem recorrer quando sente que as demandas específicas do estudante exigem uma intervenção mais direcionada e adaptada.

“Eu sempre divido muito com a equipe...trocando com os meus pares, não é? Às vezes um professor dá uma ideia. Eu sinto muita falta da reunião pedagógica, é maravilhoso. A gente tem essa hora de atividade garantida, que o assunto não avança”. (Educa 9)

“A gente sempre pergunta umas para as outras. A supervisão, a direção, a gente vai é faz a troca de conhecimentos”. (Educa 6)

“Eu pergunto mais para as meninas que já estão na área, tipo assim, as meninas de apoio, eu pergunto pra elas, e em outros momentos, quando é mais urgente, eu recorro a orientadora”. (Educa 4)

Reconhecendo que todas as educadoras atuam no mesmo espaço escolar, entende-se que exista uma estratégia compartilhada entre as profissionais para fazer valer as demandas da rotina escolar. Percebe-se, na narrativa, uma ideia de cooperação, troca e acesso mútuo, conforme mapeado na concepção do estudo da lição.

Contudo, merece destaque a informação final apresentada pela educadora 9 “A gente tem essa hora atividade garantida, que o assunto não avança”. Tal relato evidencia que o tempo destinado a estudar, aferir, verificar e compartilhar as necessidades de um estudante não é suficiente em uma única hora atividade. Observa-se um movimento de apoio entre as colegas, e que, diante de questões mais específicas, recorre-se àqueles que ocupam funções de direção ou coordenação pedagógica. Essa escolha está relacionada à concepção de que os gestores possuem experiência e conhecimento, sobretudo no que se refere ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Reis e Alves (2023) apontam que a gestão escolar pode representar um papel de suporte nas ações voltadas à inclusão, ao organizar condições institucionais que favoreçam adaptações no processo pedagógico. Essa organização inclui a criação de espaços coletivos para a formação continuada, os quais podem contribuir para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os profissionais da escola (Gomes; Cenci, 2024). No entanto, os resultados da pesquisa indicam que, diante das dificuldades com estudantes em processo de inclusão, as educadoras recorrem a colegas e à coordenação pedagógica de forma pontual, o que demonstra a falta de uma estrutura formalizada de apoio. Essa situação pode estar relacionada à ausência de um planejamento coletivo organizado pela gestão escolar, uma vez que a limitação do tempo destinado a essa organização compromete a continuidade das ações e dificulta a construção de respostas conjuntas às demandas da inclusão (Santos; Prsybyciem; Bonez, 2020).

Tavares (2015) sinalizou em seu estudo que a articulação entre gestão e professores pode ser fortalecida por práticas baseadas em diagnóstico institucional, planejamento coletivo e uso de indicadores, desde que haja tempo e estrutura para viabilizá-las. Os estudos de uma revisão sistemática que analisaram a efetividade de intervenções pedagógicas estruturadas, demonstraram que ações organizadas pela gestão, com plano de aula, formação docente e acompanhamento sistemático, podem causar um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes (Angrist *et al.*, 2025). Por outro lado, a ausência dessas políticas escolares que garantam esse acompanhamento contínuo compromete a atuação conjunta entre os profissionais e dificulta a consolidação de práticas inclusivas (Pereira *et al.*, 2024). Portanto, os dados indicam que a construção de respostas às demandas da inclusão exige decisões institucionais compartilhadas que garantam tempo, planejamento e suporte pedagógico na organização do trabalho escolar.

Orientações de profissionais especializados

Na 3 classe obteve-se um descritivo do quanto as educadoras reconhecem a importância de um planejamento com valor multidisciplinar, e uma análise do

desenvolvimento e da aprendizagem da criança com deficiência, conforme as descrições:

“Psicólogo vem aqui uma vez por ano... Podia ser para todos”. (Educa 2)

“Não, só quando elas vêm nas visitas, que daí ela vem ver as crianças, né? Que já tem laudo, né? Aí a gente conversa sobre alguma coisa. Às vezes ela pergunta, a gente coloca alguma coisa ou outra”. (Educa 4)

“Não. Ano passado não sei se era terapeuta ocupacional desse aluno que falei, veio aqui conversar, mas assim geralmente não vem, geralmente eles não vêm até a gente. Esse laudo, por exemplo, eu e a outra professora, a gente escreve um relatório e a gente passa pra orientadora. Ela redige, faz uma carta certa e a família leva pro terapeuta, psicólogo, psiquiatra do filho, né? Mas essa conversa, tipo a gente com o profissional, é muito raro de acontecer. Da SEDUC, as meninas da GAP que vêm olhar, né, mas assim, vem a assessora da GAP, aí dá uma olhada na sala, dá uma olhada nos alunos e tudo mais. Aí pergunta, como que tá. Igual quando essa minha aluna estava bem agitada. Eu conversei com a “M” que ela era da GAP...ela me auxiliou. Mas é tipo pouco, entendeu, não é... o apoio assim é deles mandarem a gente fazer alguns cursos para fazer o PEI aluno e por aí vai”. (Educa 3)

A partir da narrativa da Educadora 3, entende-se que a abordagem comum que é realizada reporta a uma verificação de como são concretizados os protocolos, e não necessariamente a rotina pedagógica ou a prática do processo. O Plano Educacional Individualizado (PEI) citado é referente a uma estruturação de ações e estratégias que respondem ao processo de aprendizagem da criança. Silva e Alencar (2024) argumentam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando articulado à atuação da equipe multidisciplinar, pode contribuir para a construção de ambientes inclusivos ao oferecer suporte ao professor do ensino regular e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Cavalcante (2012) complementa ainda que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a família e as demais políticas públicas, sendo ofertado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, com foco no desenvolvimento de ações pedagógicas específicas não substitutivas do ensino regular.

Ademais, é possível observar no discurso das professoras a escassez de interações com os profissionais especializados, o que pode restringir a construção de planejamento pedagógico e práticas pedagógicas sustentadas por orientações técnicas. Essa constatação reforça o argumento de que a formação continuada em serviço é indispensável para instrumentalizar os docentes na construção de estratégias inclusivas e no diálogo com os demais profissionais envolvidos no processo educativo (Silva e Alencar, 2024). A efetivação do AEE exige uma rede de apoio estruturada, com práticas que envolvam professores, especialistas e famílias, sustentadas por canais de comunicação entre escola, terapeutas e responsáveis, como condição para o acolhimento e a inclusão de crianças ao ensino regular

(Fagundes; Farias; Andrade, 2024). Assim, constata-se que a ausência de articulação entre a equipe pedagógica e os profissionais especializados limita o uso do PEI como instrumento coletivo e compromete sua função de orientar o trabalho docente no cotidiano da inclusão.

Estresse, sobrecarga, frustração e desânimo

Quanto às narrativas presentes na classe 4 a análise se dá em relação às demandas de prática e rotina escolar.

“Sim, porque é difícil a gente ficar com 24, 25 crianças para dar conta de ensinar. Às vezes a gente não consegue passar em todas as mesas por conta do horário, às vezes tem que estar parando para chamar a atenção de um conflito. Então seria importante se tivesse uma pessoa auxiliando, duas pessoas na sala porque daí eu acho que seria mais aproveitável pela questão da aprendizagem deles. Seria questão de ao invés de só ter no infantil 3 a auxiliar, continuar a professora no 4 e no 5, auxiliando fora a professora de apoio. Seria viável para conseguir dar conta de toda a demanda da sala de aula”. (Educa 4)

“Demais, muito, esse desgaste. Igual eu falei do meio dos 25, tem aqueles mais calmos que consegue levar. O que sobrecarrega é esse 1 ou 2 que te esgota o ano inteiro, o tempo inteiro, às 4:00 que eu fiquei na sala. Aquele que você quer que um dia falte. E essas questões desse planejamento que vem muita coisa. E aí acaba assim, se preocupando, então cansa a cabeça, sobrecarrega, porque você tem que ver, nossa, tem que trabalhar isso, não trabalhei isso ainda. Aí você conversa com a colega, nossa, se eu que não fiz nem aquele outro ainda. Então são coisas que é muito acúmulo e pouco tempo. A gente fica na sala 4 horas, eu tenho 2 horas para dar pedagógico. Que eu chego às 7:30. Então é só para receber eles, a gente não pode fazer nada no café. Aí 8 horas vai pro café, volta 8 e 15. Daí eu faço a rotina, que é tipo alfabeto, como está o dia está sol, chuva, essas coisas, né? A rotina de todo dia. Aí 8 e meia, a gente vai para o café, volta 15 para às 9. Quando é 10:10 eu já paro para arrumar a sala pra por colchão, levar eles no banheiro para ir almoçar. Pronto, acabou meu tempo. Então como que eu vou destrinchar tanta coisa dentro desse tempo? Como que eles vão sair? Ai, Eles cobram... nossa, no 5, já tem que sair formando uma sílaba no BA, tendo essa consciência do som saindo do BA. Como você vai fazer isso? Não dá pra fazer um trabalho legal. E aí dentro dessa 1 hora e meia ali que você tem praticamente, você para o tempo inteiro para chamar atenção de criança, daquela criança que é só ela que te perturba. Eles acham que eu tenho 4 horas para dar pedagógico, né? Que não come, que não vai no banheiro, que a gente não chama atenção de ninguém, que não tem. Aí eles querem que saia para brincar. Além de tudo, a gente tem que sair para brincar. Ou brincar na sala. Como que eles já não brincaram o suficiente, né? Então é assim, essa parte. A gente se sente muito cobrada, sim. Não digo daqui, igual eu falei, não é daqui que vem isso, é de lá. Se a gente tivesse 4 horas para dar pedagógico, poderia pegar muito firme com aquelas crianças que tem dificuldades. Se eu tivesse uma pessoa para me ajudar a dar café, a levar no banheiro”. (Educa 7)

“Sim, sobrecarregada... eu sou uma pessoa assim, eu não fico guardando muitos sentimentos, eu tento resolver. Eu tenho uma rede na minha família.

Aí eu mesmo reflito sobre a minha prática, mas é muito sobrecarregada, sim. E aí ano passado eu comecei a praticar uma atividade física é muito importante. Como isso me ajuda! Eu venho trabalhar muito mais disposta. Eu consigo resolver os problemas porque eu fico muito mais calma na sala de aula. Então eu paro para pensar. Eu consigo pensar em estratégias. Eu queria que todos os professores pudessem fazer, porque ajuda muito, dá muito mais prazer para vim trabalhar no outro dia, muito mais disposição e a saúde mental melhorou muito". (Educa 9)

As narrativas das educadoras revelam que a sobrecarga de tarefas, a ausência de apoio em sala e a limitação do tempo disponível para o trabalho pedagógico comprometem a viabilidade da inclusão escolar na educação infantil. Figueiredo et al. (2023) indicam que a falta de planejamento e a ausência de tempo institucional estruturado para o exercício da prática pedagógica dificultam a implementação das políticas de inclusão no cotidiano das instituições. Essa realidade é evidenciada quando as professoras relatam que precisam atender vinte ou mais crianças sozinhas, o que dificulta o acompanhamento individual necessário às crianças com deficiência. Além do mais, identificou-se na literatura que a escassez de profissionais especializados e o acúmulo de funções afetam diretamente a qualidade da prática pedagógica e reduzem as possibilidades de atender às necessidades específicas dos estudantes (Harper; McGrath-Champ; Wilson, 2024). A ausência de tempo para reflexão sobre a própria prática também aparece nos depoimentos como um elemento que gera frustração, especialmente quando há cobrança por resultados de aprendizagem padronizados.

A literatura defende que instituições inclusivas precisam garantir tempo para reorganizar rotinas e práticas, permitindo que os profissionais assumam posições críticas diante das barreiras estruturais (Sønsthagen, 2024). Nesse sentido, o papel da gestão é primordial, uma vez que é ela quem pode criar as condições materiais para que a inclusão se efetive no cotidiano. Batista e Mendes (2021) reforçam que práticas inclusivas dependem de uma organização institucional que favoreça a escuta, a corresponsabilidade e a redistribuição de tarefas entre os membros da equipe. Khaskheli (2023) evidencia que o apoio técnico e a formação continuada da equipe docente contribuem para o fortalecimento das ações inclusivas, especialmente em contextos com alta complexidade de trabalho. Diante desse contexto, os dados indicam que, embora a inclusão esteja prevista nos documentos normativos, sua efetivação depende de decisões institucionais que envolvam tempo, pessoal e estrutura, elementos ainda ausentes na realidade relatada pelas educadoras.

As falas das educadoras evidenciam também que esse acúmulo de funções e a ausência de apoio institucional têm gerado esgotamento físico e emocional, comprometendo a continuidade e a qualidade do trabalho pedagógico. Singh e Gautam (2024) observam que professores frequentemente enfrentam ansiedade, depressão e esgotamento, o que afeta seu desempenho e impacta negativamente o processo de aprendizagem dos estudantes. No contexto da educação infantil inclusiva, as demandas aumentam à medida que o professor é responsável por

múltiplas funções, muitas delas não pedagógicas, como o cuidado físico e o controle da rotina da sala, sem apoio direto. A literatura afirma que esse tipo de exigência física, mental e emocional intensiva amplia o risco de transtornos mentais e fadiga (Ekawati *et al.*, 2025). Mansfield (2020) afirma que toda criança tem o direito de ser acompanhada por um professor que esteja envolvido com o próprio processo de aprendizagem, e que práticas institucionais que promovem o bem-estar docente é condição essencial para a garantia desse direito. Zhou, Slemp e Vella-Brodrick (Zhou; Slemp; Vella-Brodrick, 2024) complementam que professores com maior bem-estar emocional estabelecem relações mais harmoniosas com os estudantes e têm alunos que também apresentam melhor desenvolvimento socioemocional.

As limitações deste estudo referem-se à natureza exploratória e ao recorte específico da amostra. Por ter sido realizado em uma instituição de ensino da rede pública, indicada pela gestão municipal, os dados refletem as percepções de um grupo restrito de educadoras, o que pode limitar a diversidade de experiências e contextos institucionais. Cabe destacar ainda, que a análise de conteúdo foi realizada sem o apoio de softwares de categorização, o que pode ter influenciado na organização e no refinamento das classes. No entanto, esse procedimento foi conduzido de forma sistemática, com base na proposta de Bardin (2011), garantindo coerência entre os objetivos do estudo e os dados analisados.

Conclusões

Este estudo fundamenta-se em uma discussão que, no contexto educacional brasileiro, tem ganhado destaque nos últimos 17 anos, a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Tal política evidenciou a necessidade de assegurar o acesso de todos os estudantes ao ensino regular, sem discriminação por deficiência ou transtornos, com base na concepção das necessidades educacionais especiais e da inclusão escolar. Desde então, a temática da inclusão tem permeado o debate sobre o papel do ensino regular como espaço legítimo para a promoção de práticas inclusivas. No entanto, apesar da existência de leis, diretrizes e documentos orientadores, persistem desafios significativos relacionados à efetivação dessa proposta. Tais desafios dizem respeito, sobretudo, à dimensão prática da inclusão, uma vez que, mesmo em municípios com elevado desempenho educacional e índices positivos na educação básica, os educadores continuam a relatar dificuldades quanto ao domínio de estratégias pedagógicas funcionais e eficazes para o atendimento das necessidades específicas das crianças no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o presente estudo permitiu compreender, ainda que parcialmente, a perspectiva dos docentes quanto aos impactos das condições de trabalho, da ausência de planejamento coletivo, da escassez de apoio especializado e da sobrecarga profissional na viabilidade da inclusão escolar na educação infantil.

As narrativas das educadoras evidenciaram que a organização institucional não assegura o tempo, a estrutura nem o acompanhamento necessário à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Verificou-se, ainda, que o trabalho com crianças com deficiência tem se sustentado, predominantemente, em iniciativas individuais, dada a ausência de acesso a profissionais especializados e a inexistência de redes de apoio institucionais. A análise dos dados revelou que o acúmulo de funções, a fragmentação da rotina escolar e a pressão por resultados comprometem a qualidade do ensino e também a saúde mental das professoras. As discussões apontam que a efetivação da educação inclusiva requer decisões institucionais que priorizem a escuta ativa, o cuidado com o educador e a criação de espaços destinados ao planejamento coletivo, configurando-se como elementos estruturantes da prática docente.

Por fim, ressalta-se a importância quanto ao estudo da lição ou a possibilidade da gestão do conhecimento na perspectiva da implantação de um banco de dados que oportunize aos docentes acessar experiências exitosas, boas práticas e modelos de adaptação que oportunizaram ações educacionais de acessibilidade e inclusão. Ao considerar o contexto escolar, observa-se que o compartilhamento de saberes ocorre de maneira informal, sem o suporte de ferramentas adequadas e sem um planejamento estratégico estruturado para a implementação da inclusão escolar. Há também uma ênfase excessiva nos resultados de desempenho relacionados às avaliações nacionais, o que muitas vezes se revela pouco resolutivo para os desafios cotidianos enfrentados pelos educadores na prática da inclusão.

Referências

- ANGRIST, Noam et al.. How to improve education outcomes most efficiently? A review of the evidence using a unified metric. **Journal of Development Economics**, v. 172, p. 103382, 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo - SP: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Joovane Francisco, & MENDES, Ivanise Nazaré. Gestão escolar e os desafios na educação infantil. RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, 1(12), 116–123, 2021. <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i12.2021.203>
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673–688, 2020.
- BLAIR, Clancy. Executive function and early childhood education. **Current Opinion in Behavioral Sciences**, v. 10, p. 102–107, 2016.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica: estudos e propostas**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEES, 2008.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS E CONTRAPONTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 52–62, 2023.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia.A. Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Infantil: Estudo Observacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. **Polyphonia/Solta a voz**, v. 22, n. 1, 2012.

CHEN, Si; WOLF, Sharon. Measuring the Quality of Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021.

CHENG, Eric. . **Successful Transposition of Lesson Study**. Singapore: Springer Singapore, 2019.

DAL FORNO, Letícia Fleig; URPIA, Arthur Gualberto Bacelar da Cruz; SILVA, Luiz Fernandes da. O compartilhamento do conhecimento entre professores da educação especial e do ensino regular: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, 2024.

EKAWATI, Ekawati et al. . Emotional Burnout and Mental Health Predictors Among Female Preschool Teachers. **Media Publikasi Promosi Kesehatan Indonesia (MPPKI)**, v. 8, n. 3, p. 221–231, 2025.

FAGUNDES, Ana Cléia Nascimento; FARIAS, Cláudia Cristiane Verçosa Simões de; ANDRADE, Lucianne Oliveira Monteiro.. A terapia ocupacional no desenvolvimento de crianças com tea: papel da família, escola e equipe multidisciplinar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 12, p. 2031–2043, 2024.

FIGUEIREDO, Celma Cynara de; BORGES, Fátima Cristina Marinho Corrêa; FLORENTINO, Magda de Almeida. Inclusion: challenges for early childhood educators. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 2, p. 1365–1371, 2023.

GOMES, Valéria Carla Vieira; CENCI, Adriane. Student composition in the PISA assessments: Evidence from Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 79, p. 102299, 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493540>

GOMES, Matheus; HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo e.. A colaboração na formação continuada de professores para contextos inclusivos e colaborativos. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 1–24, 2024.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, 2024.

HADDAD, Lenira et al. Ressonâncias de uma experiência além-mar de formação continuada de professoras de educação infantil. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 86–97, 2023.

HAHN, Robert A.; BARNETT, W. Steven. Early Childhood Education: Health, Equity, and Economics. **Annual Review of Public Health**, v. 44, n. 1, p. 75–92, 2023.

HARPER, Erin; MCGRATH-CHAMP, Susan; WILSON, Rachel. Perspectives on Teachers' Work in Australian Early Childhood Education and Care Settings: Evidence and Ecology. **Early Childhood Education Journal**, 2024.

KHASKHELI, Kâmil. Incorporating Diversity and Inclusion in Early Childhood Education. **Journal of Education Review Provision**, v. 1, n. 3, p. 36–42, 2023.

KOSHY, Beena et al. Structured early childhood education exposure and childhood cognition – Evidence from an Indian birth cohort. **Scientific Reports**, v. 14, n. 1, p. 12951, 2024.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Formação de professores da educação infantil: experiências do curso de especialização em docência. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 119–129, 2023.

MANSFIELD, Caroline F. **Cultivating Teacher Resilience**. Singapore: Springer Singapore, 2020.

MCCOY, Dana Charles et al. Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. **Educational Researcher**, v. 46, n. 8, p. 474–487, 2017.

PEREIRA, Gerlany De Fátima Dos Santos et al. Gestão Escolar E Políticas Públicas: Perspectivas Para Uma Educação Inclusiva. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 26, n. 12, p. 33–37, 2024.

REIS, Anderson De Araujo; ALVES, Rosahyarah. Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023.

SANTOS, Almir Paulo dos; PRSYBYCIEM, Moises Marques; BONEZ, Juliane. Desafios na gestão escolar. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. e020040, 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493540>

SEABRA, Magno Alexon Bezerra et al. Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 5, p. e4155, 2024.

SILVA, ANA PAULA SOARES DA et al. Avaliação mista para promoção da qualidade da educação infantil: potencialidades e tensões em produção coletiva. **Educação em Revista**, v. 39, 2023.

SILVA, Elizangela Gehrke; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. AEE na perspectiva inclusiva: possibilidades de atendimentos. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e819, 2024.

SINGH, Yogendra Kumar; GAUTAM, Dev Nath Singh. The Impact of Job Satisfaction on Teacher Mental Health: A Call to Action for Educational Policymakers. **Open Education Studies**, v. 6, n. 1, 2024.

SØNSTHAGEN, Anne Grethe. The learning early childhood education and care institution as an inclusion arena. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 32, n. 3, p. 357–370, 2024.

TAVARES, Priscilla Albuquerque. The impact of school management practices on educational performance: Evidence from public schools in São Paulo. **Economics of Education Review**, v. 48, p. 1–15, 2015.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; PEREIRA, Rosenildo da Costa. Contextos de escolas e processos educativos na e da educação infantil do campo, Abaetetuba, Pará. **Educar em Revista**, v. 40, 2024.

VIEIRA, Emilia Peixoto; TELES, Isabela Fernandes. O direito à educação infantil do/no campo: um estudo sobre grupos de pesquisas no CNPq. **Pro-Posições**, v. 35, 2024

VON SUCHODOLETZ, Antje et al. Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. **PLOS ONE**, v. 18, n. 5, p. e0285985, 2023. ZHOU, Sijing; SLEMP, Gavin R.; VELLA-BRODRICK, Dianne A. Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. **Educational Psychology Review**, v. 36, n. 2, p. 63, 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)