



Educação inclusiva na Educação Infantil: Uma análise da visão docente

Education included in early childhood education: An analysis of the teacher's view

Rayane Muniz Soares Froes¹
Janiele França Nery²
Gleydson Kleyton Moura Nery³

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a docente na Educação Infantil no âmbito da educação inclusiva. Diante disso, buscamos identificar os principais desafios e dificuldades destes profissionais em relação à educação de alunos com necessidades especiais na faixa etária de 4 a 6 anos no município de Montes Claros – MG. A pesquisa foi baseada em um trabalho de natureza qualitativa fenomenológica. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado aplicado com professores que atuam na Educação Infantil, através da plataforma Google Formulários. Os resultados evidenciam que as docentes reconhecem a importância da formação continuada na perspectiva inclusiva para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. No entanto, conseguem identificar lacunas no que se refere à formação, estrutura física e disponibilidade de materiais pedagógicos como os principais desafios em relação ao trabalho docente com alunos que apresentam necessidades especiais na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Prática docente. Docência.

Abstract

This work aims to reflect on the teacher in early childhood education in the context of inclusive education. In view of this, we seek to identify the main challenges and difficulties of these professionals in relation to the education of students with special needs in the age group of 4 to 6 years in the municipality of Montes Claros - MG. The research was based on a phenomenological qualitative work. The data collection instrument was a structured questionnaire applied with teachers who work in Early Childhood Education, through the Google forms platform. The results show that the teachers recognize the importance of continuing education from an inclusive perspective for the development of their pedagogical practice. However, they manage to identify gaps in terms of training, physical structure and availability of teaching materials as the main challenges in relation to teaching work with students who have special needs in Early Childhood Education.

Keywords: Child education Inclusion. Teaching practice. Teaching.

Introdução

¹ Especialista em Educação Inclusiva - IFNMG, Faculdades Unidas do Norte de Minas-FUNORTE, e-mail: gleydson.kleyton@gmail.com

² Doutora em Ciências - UEM, Professora de Biologia pelo Instituto Federal da Paraíba, Campus Avançado Cabedelo Centro, e-mail: janielefnery@gmail.com

³ Mestre em Ecologia e Conservação - UEPB, Pesquisador do Instituto Nacional do Semiárido - INSA, e-mail: gleydson.kleyton@gmail.com.

A Educação Infantil, ao longo da história, passou por inúmeras mudanças em decorrência dos avanços na perspectiva da Educação Infantil. As crianças que antes eram educadas e aprendiam normas e regras culturais por meio do convívio familiar, passaram a ter a oportunidade de socialização e aprendizagem mediadas por interações e metodologias pedagógicas planejadas (PASCHOAL, 2012), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96):

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Sendo oferecida em creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996 Art.30).

A Educação Infantil oportuniza a utilização de diversas ferramentas e recursos que ao explorarem situações cotidianas da escola permitem trabalhar com especificidade, necessidades e habilidades dos alunos, possibilitando bons resultados quando iniciado cedo (ADURENS, 2018).

Dessa forma, compreendemos que o acesso à educação é importante para o desenvolvimento integral da criança, além de ser um direito determinado pela LDB, que determina que cada criança deve ter acesso e a permanência a educação independente das suas limitações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que: “Instituições e profissionais de Educação Infantil precisam reconhecer a criança em sua individualidade, respeitando suas diferenças, preferências, singularidades e entendendo-as como membros ativos e participantes da construção do seu aprendizado (PCN, 2006)”.

Portanto, a construção da escola inclusiva, ainda na Educação Infantil, consiste em pensar em toda uma estrutura física e profissional voltada para a acessibilidade e desenvolvimento integral também das crianças com necessidades especiais, que por suas especificidades apresentam necessidades educacionais que são diferenciadas (CARNEIRO, 2012).



Para tanto é essencial que o professor da Educação Infantil tenha apoio em sua formação para que possa mediar e promover atitudes humanas permitindo assim que seus alunos progredam nas experiências por meio de relações e interações relacionadas a valorização da diversidade (OLIVEIRA, 2013).

Sendo assim, é de grande relevância a formação continuada dos professores voltada às necessidades da diversidade e da individualidade de cada criança, visto que a formação do professor nunca estará totalmente pronta e acabada, necessitando acontecer continuamente uma vez que, a capacidade de enfrentar e transformar, as representações coletivas sobre o que é diferente dentro de um padrão pré-estabelecido socialmente é um grande desafio (DINIZ e FERRAZ, 2015).

Por isso, a importância da inclusão na Educação Infantil e o trabalho em conjunto do profissional do ensino especial com o professor do ensino regular tem sido um dos temas bem discutido nos últimos tempos, segundo Carneiro (2012):

Dentre as possibilidades de colaboração na escola, o trabalho do professor especializado em parceria com o professor comum ganha destaque na Educação Infantil. A educação especial, que sempre teve um caráter substitutivo, passa a ter um caráter complementar no modelo de educação inclusiva. A política educacional brasileira prevê o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência como forma de apoio ao trabalho escolar, devendo ser oferecido por professor especializado em período inverso ao da escolarização do aluno. (CARNEIRO, 2012, p. 91)

Devido a isto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a prática do professor da Educação Infantil no âmbito da educação inclusiva, a fim de identificar os principais desafios, dificuldades, anseios e dúvidas dos profissionais em relação à educação de alunos com necessidades especiais na faixa etária de 4 a 6 anos.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido com professores da Educação Infantil da região de Montes Claros-MG. Por se tratar de uma pesquisa que envolve singularidades e subjetividades relacionados ao ambiente escolar buscou-se atentar-se aos detalhes nos relatos docentes objetivando as posteriores reflexões e análises. Devido a isto, a

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 10, n. 1, 2024. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



pesquisa configurou-se como uma investigação de natureza qualitativa fenomenológica.

Estudos fenomenológicos consistem em abordar qualitativamente o fenômeno, de modo que não partam de conceitos prévios, crenças ou afirmações baseadas em referencial teórico partindo das percepções e manifestações do contexto do interlocutor ou público-alvo do estudo (BICUDO, 2000).

Para coleta de dados foram estabelecidos os seguintes critérios para seleção dos participantes da pesquisa: (i) ser professor regular ou atendente educacional especializado (AEE), (ii) estar atuando na Educação Infantil e (iii) ser voluntário para a pesquisa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um formulário eletrônico por meio da plataforma Formulários Google, disponibilizado durante o mês de outubro de 2021.

O formulário disponibilizado foi vinculado a um usuário específico para garantir a segurança dos dados coletados, para não os tornar públicos. Antes do preenchimento do formulário há uma descrição ao participante sobre os objetivos do estudo e a solicitação do aceite de participação na pesquisa, conforme os requisitos básicos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde do Brasil. O questionário estruturado foi constituído de 19 perguntas abertas e fechadas, divididas em duas sessões, sendo elas: uma para caracterização profissional e outra para identificar percepção dos professores quanto à prática da educação inclusiva na Educação Infantil.

Optou-se pela utilização de questionário estruturado, ou seja, com perguntas preestabelecidas, para alcançar com clareza o ponto chave da pesquisa, uma vez que, esta ferramenta é considerada como um artifício rápido e prático que garante a segurança dos dados e seu fornecedor (COELHO, 2020).

A análise dos dados foi realizada utilizando-se planilhas Google, vinculada às respostas emitidas no formulário. O conteúdo das respostas fechadas, foram analisados segundo a frequência de resposta enquanto, as respostas abertas foram analisadas segundo a metodologia de Bardin (2011), onde foram lidas, codificadas e



categorizadas. Para os resumos gráficos dos dados foram construídas nuvens de palavras e sunburst, utilizando o software livre R.

Resultados e discussão

Caracterização socioprofissional

Participaram da pesquisa treze (13) professores atuantes na Educação Infantil, todos do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 69,2% das professoras encontram-se no intervalo de 47 a 57 anos, 15,4% entre 38 e 47 anos e 15,4% no intervalo de 27 e 37 anos. Em relação a experiência em sala de aula, constatou-se que 46,1% dos professores possuem de 5 a 10 anos de docência na Educação Infantil, 38,5% estão com mais de 10 anos de docência, 7,7% possuem até 5 anos de docência e 7,7% possuem menos de 1 ano atuando na Educação Infantil. A maioria dos participantes trabalha em instituições privadas (53,8 %), em detrimento a instituições públicas (46,2%).

Sobre o grau de formação e qualificação profissional pudemos identificar que a maior parte dos professores possuem ensino superior (46,1%) ou pós-graduação a nível de especialização (46,1%) e uma pequena parcela possui pós-graduação a nível de mestrado (7,8%). Já quanto à área de formação, 69,3% são pedagogas, 15,3% pedagogas com especialização em Educação, 7,7% são pedagogas com habilitação/especialização em língua inglês e 7,7% são pedagogas com habilitação/especialização em matemática.

O aumento na busca pela qualificação, reflete-se pela necessidade de profissionais qualificados para atender as especificações de aprendizagem promovendo de certa forma pressões para a qualificação e melhoria da retribuição financeira causada pelo título de Pedagogo, Licenciado, Mestre e/ou Doutor (BRASIL, 1996; CAMPOS et al., 2006). Vale destacar ainda que, o fato de melhorias na qualificação profissional, infelizmente, não tem se demonstrado como consequência direta na qualidade de ensino, isso muitas vezes devido a uma



A perspectiva trazida pelos professores pode ser corroborada pelo previsto na constituição brasileira, em que a educação inclusiva é retratada como um direito garantido constitucionalmente, em que o aluno é inserido em um ambiente regular de ensino de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL,1988).

Com o intuito de identificar a experiência profissional dos respondentes com a educação inclusiva verificou-se que a maioria dos respondentes (84,6%), tem ou já tiveram, em suas salas de aula, alunos com necessidades especiais. O Transtorno de Espectro Autista (TEA) foi a necessidade especial mais frequentemente citada, seguida de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Down (SD) (Fig. 2).

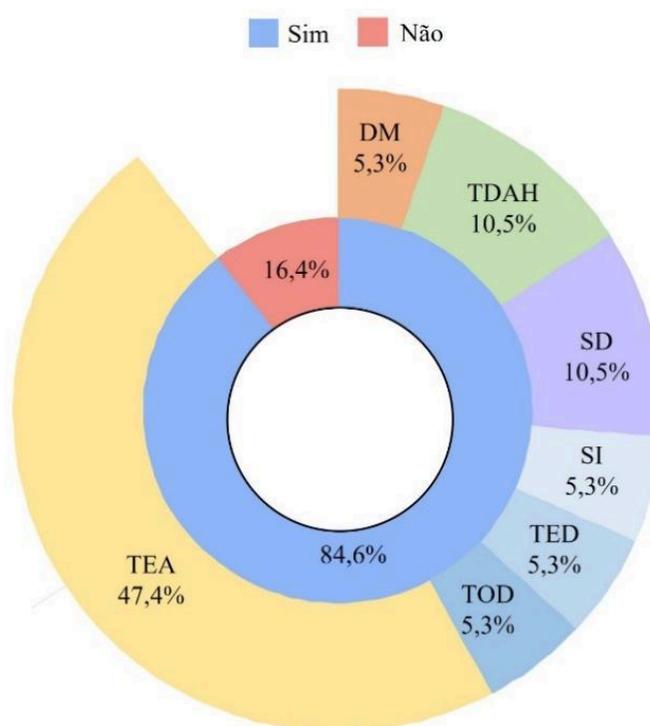


Fig. 2 – Porcentagem de alunos com necessidades especiais em salas de aulas dos participantes da pesquisa. TEA -Transtorno do Espectro Autista, TOD – Transtorno Desafiador de Oposição, TED - Transtornos Específico do Desenvolvimento, SI – Síndrome de Irlen, SD – Síndrome de Down, TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, DM – Demais transtornos.

Os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação indicam aumento no número de matrícula de alunos com necessidades especiais no país ao longo dos anos especialmente em escolas da rede municipal de ensino (ARAÚJO et al., 2021), sendo que entre os anos de 2015 e 2019 o número de matrículas de alunos que possuem alguma necessidade especial aumentou 34,4% (INEP, 2020). E no que se refere a alunos com TEA, na última década houve um aumento significativo de casos registrados, de forma que cerca de 1% da população mundial, sendo que para crianças uma a cada sessenta e oito, apresenta tal condição (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2016). Por este motivo, as instituições educacionais devem estar aptas a receberem esses alunos de forma que sejam capacitadas a não apenas recebê-los, mas, também potencializar sua capacidade de desenvolvimento no processo de aprendizagem (LIMA, 2021).

Portanto, no que se refere às principais barreiras elencadas para a inclusão de alunos no espaço escolar em que atuam destacaram-se, dificuldades de qualificação profissional – formação continuada, políticas públicas, instalações e apoio familiar (Fig. 3).

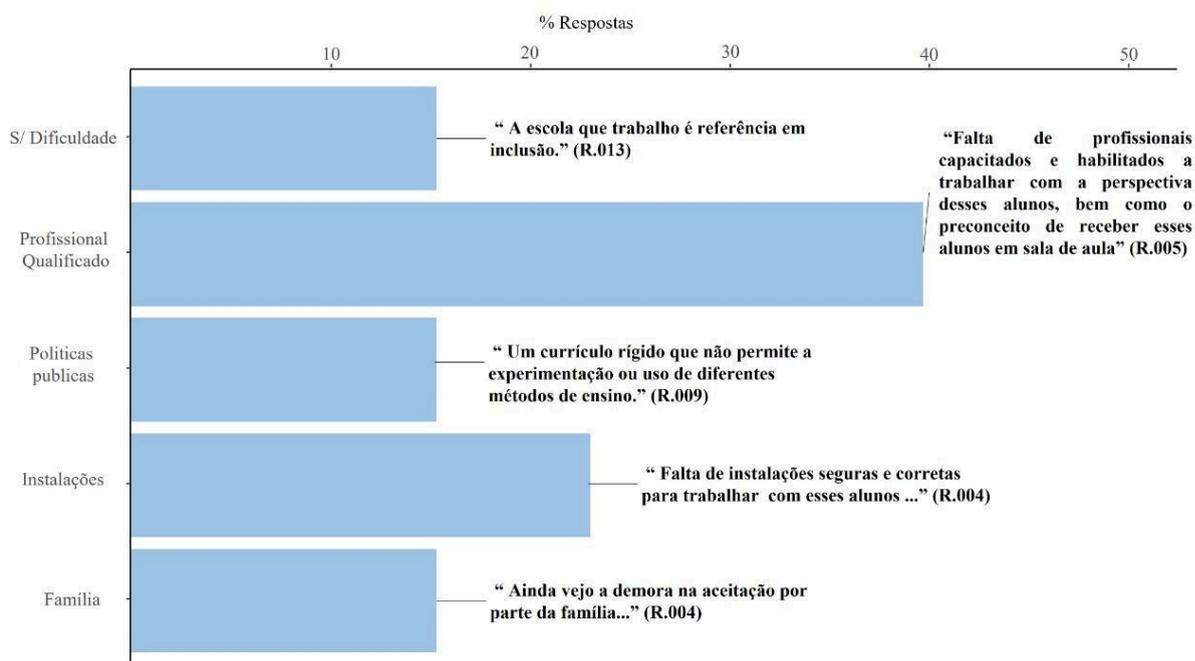


Fig. 3 – Principais dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa quanto a educação inclusiva na Educação Infantil. R002 – corresponde a codificação feita para cada respondente.



Neste sentido, Carneiro (2012) afirma que para estruturação da escola inclusiva, sendo iniciado na Educação Infantil, a escola tem que estar voltada para a capacidade de acesso, gerando uma análise sobre seus espaços, tempos, profissionais e recursos pedagógicos.

Naturalmente a Educação Infantil já denota uma tarefa árdua, uma vez que, o trabalho pedagógico necessita de muita organização principalmente no que se refere a rotina das crianças sendo necessário a adoção de múltiplas estratégias (PASCHOAL, 2012).

Os principais relatos dos professores centram-se nas dinâmicas (i) sociais, como o reconhecimento e aceitação por parte da família quanto às questões de transtornos de aprendizagem, (ii) formativa e estrutural, como dificuldades na adaptação de atividades, utilização de metodologias efetivas, disponibilidade de recursos e estrutura física para atendimento especializado.

A utilização de recursos pedagógicos apresenta-se como uma alternativa promissora ao desenvolvimento da aprendizagem na inclusão, contudo o uso de recursos ou tecnologias assistivas encontra-se ainda atreladas restrições de ordem cultural, econômica e social do cotidiano escolar, provocando um subaproveitamento as possibilidades dos recursos devido a sua rara utilização nos planejamentos das aulas assim como no processo de formação de professores (CONTE e BASEGIO, 2015).

Assim como destacado pelos professores, há necessidade constante da formação continuada e planejamento para o atendimento a Educação Infantil e inclusiva, pois a formação na perspectiva inclusiva nunca será uma simples formação e sim, um novo olhar para a educação. Assim, como afirma Adurens (2018), que a formação de um professor jamais estará concluída, a formação deve acontecer de maneira permanente sempre levando em consideração as especificidades de cada aluno.

Diante disto, quando questionado sobre o planejamento para atendimento aos alunos com necessidades especiais na escola que atuam, os participantes indicaram



que em algumas instituições o planejamento diferenciado não existe, enquanto outras contam com toda equipe pedagógica e assistência familiar para elaboração do planejamento (Fig. 4).

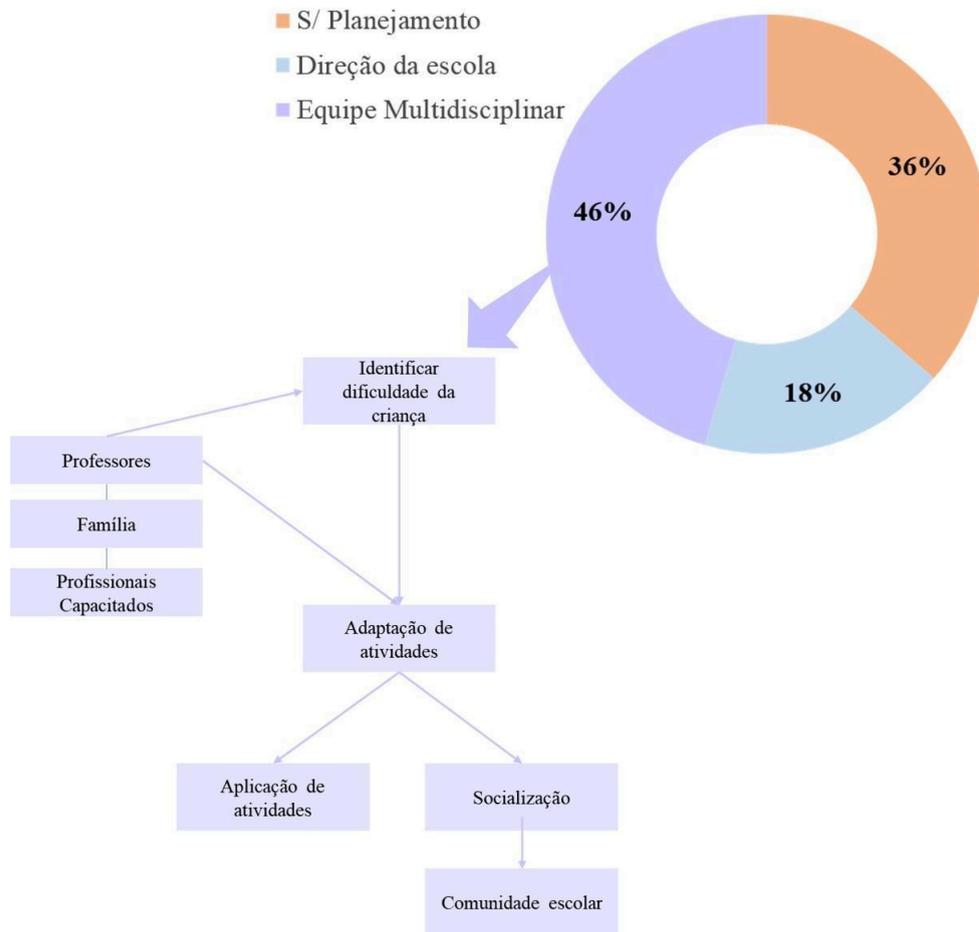


Fig. 4 – Formas de planejamento escolar, vivenciadas pelos participantes da pesquisa, para atividades com alunos com necessidades especiais na Educação Infantil.

A gestão escolar apresenta papel fundamental na base para todo e qualquer processo educacional, sendo, portanto, o ponto inicial para efetivação da educação inclusiva de qualidade como previsto pela LDB n° 9.394/96, contudo há ainda muitas dificuldades no que se refere às práticas inclusivas. Uma vez que, que o sistema educacional não consegue cumprir com seu papel de educar a todos,

principalmente em instituições que apresentam elevados índices de vulnerabilidade social (SILVA et al., 2021).

Portanto, a ideia de dialogar, refletir e planejar permite compreender as demandas educacionais e passar a elaboração de planos de ação condizentes com a realidade escolar, beneficiando assim todo o sistema. A escola tem como papel se organizar para atender todos os alunos inclusive os com necessidades especiais, tendo como alvo o desenvolvimento de práticas que auxiliem esses alunos a terem um desenvolvimento acadêmico que os permita ter condições iguais de acessarem as oportunidades que surgiram na vida (CARNEIRO, 2012).

Podemos observar que, mais da metade (54%) das instituições em que atuam os respondentes, apresentam ainda um planejamento escolar unilateral, partindo da alta gestão sem reconhecer a real dimensão do espaço de sala de aula, ou até mesmo nenhum planejamento. Aqueles que relatam um planejamento multidisciplinar, relatam um processo estruturado com a participação da família, o corpo docente regular e profissionais especializados ou AEE, atendimento educacional especializado, no entanto este ainda é um cenário de minoria.

O ensino colaborativo ou co-ensino, é uma proposta de planejamento em que profissionais da inclusão prestam apoio seja durante o processo de planejamento, articulando metodologias e adaptações ao processo de ensino, como também durante as aulas auxiliando aos professores regulares e alunos (c/ ou s/ deficiência) em sala de aula (HONEFF, 2018). Tal modalidade só se apresenta viável haja vista que a gestão busque priorizar tal modelo, levando em consideração sua importância e necessidade desde o momento do planejamento pedagógico (SILVA et al., 2021).

Considerações finais

Em análise a percepção dos professores evidencia-se que existe o reconhecimento quanto a importância da formação continuada na perspectiva inclusiva para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, a maioria já trabalhou ou trabalha com alunos especiais, porém destacaram a falta de formação como um dos principais desafios para a inclusão na Educação Infantil. Outro ponto que grande



parte destacou foi a falta de materiais pedagógicos adaptados para essa faixa etária e estrutura física das escolas. É notório que ainda há muito caminho para percorrer até que a educação inclusiva na modalidade da Educação Infantil seja integralmente efetivada no município em questão.

Por fim, considera-se que as questões aqui discutidas foram de muita importância para a reflexão da prática docente inclusiva na Educação Infantil, não apenas para os participantes da pesquisa, bem como que estas mesmas reflexões poderão contribuir para o debate acadêmico, visando obter um caminho concreto para que a educação inclusiva seja introduzida em sua totalidade em todas as modalidades do ensino.

Referências

ADURENS, F. D. L.; PROSCENCIO, P. A.; WELLICHAN, D. S. P. Reflexões sobre a diversidade na Educação Infantil: um olhar para a formação de professores. *Doxa: Rev.Bras. Psico. e Educ.*, v. 20, n. 2, p. 150-163, 2018.

INEP. Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_statisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf

ARAÚJO, P. H.; SANTOS, V. A.; BORGES, I. A. O autismo e a inclusão na Educação Infantil: estudo e revisão. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 2, p. 19775-19789, 2021.

BARDIN, L. **Análise do Discurso**. 1ª ed. - Lisboa: Edições, 2010.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: Confronto e Avanços**. 1ª ed. - São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/ nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.vol. 1. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 10, n. 1, 2024. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



BRASIL. Ministério da Educação. Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

CARNEIRO, R. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n.12, p.81-95, 2012.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, n.68, p.126-142, 1999.

COELHO, J. A. P. M.; SOUZA, G. H. S.; ALBUQUERQUE, J. Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação. In: JAQUES, P.; PIMENTEL, M.; SIQUEIRA, S.; BITENCOURT, I (eds). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa**. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2)

CONTE, E.; BASEGIO, A. C. Tecnologias assistivas: recursos pedagógicos à inclusão humana. **Revista Temas em Educação**, v. 24, n. 2, p. 28–44, 2015.

DINIZ, M.; FERRAZ, C. I. Diferença, diversidade e formação docente: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 185-192, 2015.

HONNEF, C. O trabalho docente articulado com concepção teórico-prática para a educação especial. 2018. 294f. Tese (Doutorado em Educação) –UFSM, Santa Maria.

LIMA, Y. M.; SANTOS, T. R. L.; MONTEIRO, R. A. O. Entre a inclusão e a exclusão: reflexões de professores sobre educandos com autismo em escola pública. **Revistas Tempos e Espaços em Educação**, v. 14, n. 33, p. 1 – 13, 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Rejeitar pessoas com autismo é ‘um desperdício de potencial humano’, destacam representantes da ONU. 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/72685-rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da>

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012.

SILVA, C. L.; MENEZES, E. C. P.; BORGES, L. L. Inclusão escolar como trabalho articulado entre gestão, educação especial e professores/as. **Revista Temas em Educação**, v. 30, n. 3, p. 121–140, 2021.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 10, n. 1, 2024. ISSN: 2447-6943

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

