

# A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS E CONTRAPONTO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
POINTS AND COUNTERPOINTS OF AN INCLUSIVE EDUCATION

Marta Regina Brostolin<sup>1,\*</sup> 

Tania Maria Filiu de Souza<sup>2</sup> 

**RESUMO:** O texto visa analisar a concepção de inclusão dos docentes de Educação Infantil e as implicações para o trabalho pedagógico. A pesquisa qualitativa foi realizada com oito professores utilizando a entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciam que os professores não compreendem a inclusão como um processo ancorado em ações construídas coletivamente que envolve as condições de trabalho, à infraestrutura da escola e à formação para dar sustentação as suas práticas pedagógicas. Conclui-se ser necessário ampliar o debate e ações afirmativas na perspectiva inclusiva a todos os professores.

**Palavras chave:** Professor de educação infantil. Trabalho pedagógico. Escola inclusiva.

**ABSTRACT:** The text aims to analyze the concept of inclusion of Early Childhood Education teachers and the implications for pedagogical work. The qualitative research was made with eight teachers using semi-structured interviews. The results show that teachers do not understand inclusion as a process based in collectively constructed actions that involve working conditions, school infrastructure and training to support their pedagogical practices. It is concluded that it is necessary to expand the debate and affirmative actions in the inclusive perspective to all teachers.

**Keywords:** Early childhood education teacher. Pedagogical work. Inclusive school.

---

1. Universidade Católica Dom Bosco – Programa de Pós-Graduação em Educação – Campo Grande (MS) Brasil.

2. Universidade Católica Dom Bosco – Curso de Pedagogia – Campo Grande (MS), Brasil.

\*Autora correspondente: brosto@ucdb.br

Número temático organizado por: Rodrigo Saballa de Carvalho, Bianca Salazar Guizzo e Arianna Lazzari

## Introdução

O direito à educação é para todos segundo a Constituição Federal de 1988. O aprender na escola deve envolver processos de ensinar e de aprender, buscando atender a dimensão social, histórica e cultural em uma perspectiva relacional, ou seja, um olhar a partir da realidade de uma construção individual. Quando se trata da inclusão na educação infantil, o desafio torna-se maior, visto que a diversidade contempla amplas características que requerem uma base educacional especial e distintas ações interventivas. Portanto a educação infantil inclusiva deve voltar-se para uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar a todos, independentemente de suas condições físicas ou origem social e cultural (BUENO, 2006).

Para Jiménez (1997), a inclusão é um movimento que procura repensar a escola, a fim de que esta deixe de ser homogênea e passe a ser heterogênea, oferecendo oportunidades a todos, sem preconceito e discriminação. A proposta de educação inclusiva fundamenta-se na defesa dos valores éticos, nos princípios de justiça e de cidadania, para todos sem distinção. Desse modo, segundo Sasaki, (2007, p. 123), compreende-se inclusão como:

[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Portanto a escola inclusiva reconhece e responde às necessidades de seus alunos, acomodando tanto os estilos, como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade. Situada nessa compreensão de inclusão, o texto se propõe a refletir sobre a docência na Educação Infantil com foco na criança com deficiência, na perspectiva de uma educação inclusiva, analisando a concepção de inclusão dos professores e suas implicações para o trabalho pedagógico.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, de cunho qualitativo, desenvolvida em sete escolas municipais de educação infantil (EMEIs), de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Foram sujeitos da investigação oito professores de Educação Infantil, sendo utilizada, para a produção de dados, a entrevista semiestruturada.

O aporte teórico que proporcionou sustentação à investigação baseou-se na Teoria Crítica da Educação. A pesquisa documental também ofereceu suporte a partir da análise de documentos e de legislações que normatizam a Educação Infantil, Educação Especial e a formação de professores.

Neste texto, especificamente, a partir da análise documental e das narrativas dos docentes, descrevemos, na primeira seção, de forma breve, o caminho metodológico percorrido, situando o contexto e os sujeitos da pesquisa. Na sequência, analisamos a concepção de inclusão dos professores de Educação Infantil entrevistados e, posteriormente, discutimos as implicações que a concepção de inclusão traz para o trabalho pedagógico com a criança com deficiência.

## A Pesquisa e o Caminho Metodológico: Contexto e Sujeitos

A pesquisa de abordagem qualitativa teve como instrumentos de produção de dados a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com oito professores de sete EMEIs, da Rede Municipal de Ensino

(REME) de Campo Grande (MS). Com a finalidade de situar o contexto, descreveremos de forma breve a organização administrativa da Rede Municipal de Ensino, que se divide por regiões, nas quais se localizam as EMEIs e sua população infantil com deficiência.

A título de esclarecimento, o processo de inclusão da criança com deficiência na REME efetivou-se muito recentemente, estando a Educação Especial ainda em processo de formação. Esse fato se deve à Educação Infantil do município ter estado sob a responsabilidade da Assistência Social até 2014, quando passa para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (Semed), buscando desenvolver sua gestão educacional.

Em 2016, a REME tinha 99 EMEIs, 70 delas eram atendidas por técnicos da Educação Especial que diagnosticaram e registraram 119 crianças com algum tipo de deficiência. Em 2017, o número das EMEIs da REME passou para 100 unidades; e o número de crianças matriculadas com alguma deficiência aumentou para 151. No ano de 2019, a REME passa para 104 EMEIs, destas, 57 instituições apresentaram matrículas de crianças com deficiência, totalizando 326 crianças.

Segundo informações do Censo Escolar 2019 da SEMED, as crianças de 4 e 5 anos matriculadas apresentaram diagnóstico/laudo de deficiência, quais sejam: transtorno do espectro autista (115 crianças); deficiência múltipla (38 crianças); deficiência intelectual (35 crianças); deficiência física (34 crianças); síndrome de Down (24 crianças); paralisia cerebral (30 crianças); baixa visão (14 crianças); deficiência auditiva (12 crianças); surdez (8 crianças); síndrome de Asperger (14 crianças); transtorno opoissor desafiador (TOD) (2 crianças). Esclarecemos que este transtorno não compõe o público-alvo da Educação Especial, porém a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, caracteriza o TOD como transtornos funcionais e define que a Educação Especial deve auxiliar, fornecendo orientações às escolas e aos demais funcionários por meio de intercorrências significativas que possam beneficiar o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos.

Esses dados confirmam o que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 destaca “A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas nas escolas de Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p. 12).

Situado o contexto, é importante também destacar os sujeitos participantes da pesquisa empírica. São oito professores que atuam na educação infantil de sete EMEIs. Os critérios adotados para que os docentes pudessem participar da pesquisa foram: um professor por cada região; estar atuando na educação infantil; ser efetivo por concurso, pois assim teria pouca probabilidade de ser substituído; ter em sala de aula crianças com deficiência. Com relação à formação, seis professores possuem graduação em Pedagogia, um professor com graduação em Educação Física e um professor com Normal Superior. Dois professores não têm especialização lato sensu, seis cursaram especialização em uma das áreas da educação, sendo dois com especialização na Educação Especial.

Ressaltamos a importância de a formação para o professor atuar com e na educação inclusiva que o capacite a lidar com as diversidades, singularidades e diferenças existentes em todas as crianças. Segundo Prado; Freire (2001, p. 5), “[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural”. Nessa perspectiva, na próxima seção apresentamos as concepções dos professores sobre inclusão por meio de suas narrativas como pontos de partida, pois sua forma de pensar e conceber a inclusão vai implicar em seu trabalho pedagógico.

## Pontos: A concepção de Inclusão dos Professores da Educação Infantil

Por ser a inclusão um processo, é necessário entender a relação intrínseca que há entre o todo e as partes, entre o que é singular, particular, e o coletivo numa relação de identidade e de diferença. A inclusão

pressupõe muito mais do que o direito à matrícula no ensino regular/comum. Segundo Pletsch (2011, p. 52) “[...] talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de Educação Inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiência à aprendizagem escolar”.

Para a realização da análise das concepções dos professores entrevistados, nosso ponto de partida foi o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (BRASIL, 2008), que declara a educação especial como um campo do conhecimento e da modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, assumindo espaço central nos debates sobre o papel da escola na superação da lógica da exclusão, compreendendo exclusão (não participa do processo de educação regular); integração (está inserido no processo de educação regular, porém a escola não se sente responsável em adequar o processo de aprendizagem) e inclusão (está inserido no processo e a educação regular assume o compromisso, junto com os demais segmentos da sociedade, de fazer adequações para atender as especificidades do aluno).

Posto isso, destacamos as narrativas dos professores entrevistados a respeito de sua concepção sobre o processo de inclusão da criança com deficiência nas EMEIs de Campo Grande (MS).

O professor 1 (escola A) destaca: “compreendo como muito importante a inclusão da criança com deficiência, porque a EMEI é um espaço que vai fazer com que ela se desenvolva e principalmente tenha interação com as demais crianças normais”.

Quando o professor afirma que é importante a convivência da criança com deficiência, com a criança normal, pode-se ter o entendimento do conceito de integração. Nessa óptica, buscamos apoio em Sassaki (2000), para justificar, interpretar e compreender a afirmativa deste, visto que a autora sustenta que a inclusão, diferentemente da integração, não exige que o ônus da participação recaia apenas sobre as pessoas com deficiência e sim que ele seja dividido com a sociedade, estando a escola na linha de frente para desempenhar suas funções. Isso vai ao encontro do relato da professora 2 (escola A), no que tange auxiliar as escolas a se autoavaliarem em termos de sua cultura e prática inclusiva. Segundo a professora:

[...] eu compreendo que na teoria a inclusão é bem significativa, boa, mas no dia a dia é meio complicado, a questão do suporte, a questão da formação para a gente estar atendendo esta criança com deficiência, porque é tudo muito novo, a inclusão na educação infantil é muito novo, a gente ainda está engatinhando neste sentido.

A professora reconhece que a convivência com o outro que é diferente, não é apenas estar junto ao outro, precisa principalmente de ações concretas que assegurem os recursos necessários capazes de promover profunda mudança de valores no comportamento das pessoas. A esse respeito, a professora 3 (escola B) relata:

[...] então, o processo ele acontece naturalmente, não é? É um processo novo, principalmente na Rede Municipal de Ensino. Eu acho que a gente tem muito que aprender e o que aperfeiçoar no sentido que é um processo novo. Eu acho que ainda falta muito para melhorar o processo de inclusão da criança com deficiência.

Para a professora 3 (escola B), torna-se um desafio o processo de inclusão em sua sala de aula de uma criança com deficiência, justifica que lhe faltam informação e formação específica que lhe possibilitem o desenvolvimento de estratégias para seu trabalho. O relato da professora 3 (escola B) vai ao encontro do que dizem as professoras 4 (escola C) e 5 (escola D), que, em suas argumentações, sinalizam suas angústias, evidenciando a complexidade do processo para realizar a inclusão. Professora 4 (escola C): “é a primeira vez que estou trabalhando com crianças com deficiência, a minha vida inteira, durante trinta anos de magistério

eu não nunca atendi criança com deficiência”. E a professora 5 (escola D) complementa que também é o seu primeiro contato com crianças com deficiência, relata que na EMEI “nunca tinha visto deficiente com autismo e nenhuma outra deficiência, fiquei assustada”.

Os relatos evidenciam equivocadamente a associação de inclusão escolar à deficiência. Todavia a definição é bem mais ampla, quando falamos a respeito de atendimento pedagógico que uma instituição é capaz de ofertar a todos os alunos, conforme suas necessidades (SASSAKI, 2005). Historicamente, a escola se constituiu/constitui com uma visão delimitada, a escolarização como privilégio de alguns grupos. Nesse sentido, constitui-se, a passos lentos, o processo de inclusão. Em análise à educação inclusiva na perspectiva de implementação de políticas e projetos educacionais, Beyer (2007, p. 81) reconhece que:

[...] não podemos apontar o que parece óbvio, ou seja, que estamos diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidade, diante da demanda que resulta da priorização em lei do projeto político pedagógico inclusivo, e que não possibilita vislumbrar, ainda formas exequíveis de implementação.

O que se percebe é que, embora se tenha uma vasta legislação em relação aos direitos da pessoa com deficiência, ainda nos deparamos com a falta de informação, recursos econômicos, conhecimento dos documentos e até o não cumprimento dos mesmos, como relatado pela professora 4 (escola C) e a professora 5 (escola D). Demonstra o desafio social perante a igualdade, aceitação do outro que lhe é diferente. Concordamos com Magalhães (2011, p. 115), quando lembra que: “[...] a concepção de deficiência produzida historicamente na sociedade impõe limites, incapacidades e classificação aos seres humanos, privando-os da possibilidade de participar ativamente de processos culturais”.

Nessa linha de pensamento, Santos (2006, p. 93) afirma: “a deficiência é constituída e constituidora do processo de exclusão social, cuja complexidade associa dialeticamente os aspectos de ordem econômica, política, cultural e (inter) subjetiva”.

Dessa forma, a perspectiva inclusiva só se consolida a partir da apropriação, entendimento que as crianças com deficiência têm os mesmos direitos perante a sociedade, requer romper com modelos/paradigmas já consolidados, já cristalizados pela sociedade. A educação como um bem público essencial tem condições de mudar a forma de pensar o processo de inclusão, no momento que apresenta um novo olhar sobre a diferença, diferença não como sinônimo de desigualdade, porque os sujeitos são constituídos de diferentes características físicas, cognitivas, psicológicas e outras e convivem em sociedade.

Para a professora 6 (escola E),

[...] o processo de inclusão na EMEI que trabalho é bem tranquilo, as crianças interagem super naturalmente [...] todas as atividades são propostas para todos, independente da deficiência ou não, claro que a gente tem um olhar diferenciado para a criança dependendo da deficiência, a gente adapta, mas é bem tranquilo.

O depoimento da professora sinaliza a princípio uma compreensão do processo inclusivo, quando ela argumenta que ao planejar suas atividades busca contemplar a todos. Porém, ao relatar que tem um olhar diferenciado para a criança com deficiência, podemos pensar em sentimentos dúbios. Esse entendimento pode ser conjugado com o sentimento de ambivalência, que segundo Leitão (2008, p. 44),

[...] nessas ações iniciais, identificam-se complexos mecanismos ambivalentes e ilusórios: ambivalentes porque, em nome de um acolhimento, parece ser a efetivação de um desejo de isolar ou afastar para bem longe tudo o que incomoda, fere ou foge àquilo que se costumava denominar normalidade.

A concepção de deficiência gera, na maior parte das vezes, ambivalência de sentimentos, em um dado momento rejeição e em outro piedade, proteção e cuidado, sentimentos carregados de modelos das Ciências Biológicas e Psicológicas (LEITÃO, 2008). As concepções desses modelos se apresentam evidenciadas no discurso da professora 7 (escola F), quando afirma:

[...] esse processo de inclusão ajuda na socialização desta criança, porém, é muito limitado com relação às dificuldades do dia a dia, muitas vezes nós precisamos dar uma atenção maior para esta criança com deficiência e isto acaba dificultando um pouco o trabalho com as outras crianças.

No relato, a professora deixa claro sua compreensão do direito que a criança com deficiência tem à educação, visto que a Lei n. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), oferece garantia. A compreensão que a professora tem a respeito desse direito se reporta ao conceito de integração, isto é, o direito de estar e responsabiliza a criança na busca de se igualar aos seus pares. Porém o conceito de inclusão ainda se encontra equivocado, visto que a perspectiva inclusiva incide na reciprocidade, solicitando da escola e do professor adequações que oportunizem possibilidades à criança com deficiência de estar inserida, permanecer e desenvolver seu processo de aprendizagem.

Como afirma Leite (2012, p. 15):

[...] assim, fica claro que a deficiência em si não torna a pessoa com deficiência incapacitada, mas, a sua relação com o ambiente sim. Portanto, é o meio que é deficiente, pois esse, muitas vezes, não possibilita o acesso de forma plena a essas pessoas, não proporcionando equiparação de oportunidade.

Apesar da dificuldade enfrentada nos espaços escolares com relação às questões da deficiência, não podemos deixar de mencionar que avanços já ocorreram com relação ao respeito e à garantia dos direitos, mas ainda o preconceito está presente, quanto à capacidade de uma criança com deficiência.

A escola, como espaço primeiro da manifestação da diversidade, necessita repensar e porque não dizer, considerar a escolarização como princípio inclusivo, precisa assumir o ato de inserir, assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades de ensino e de aprendizagem, evidenciando o contexto sala de aula. Muito se fala em inclusão, o discurso muitas vezes se torna vazio nos documentos, presos ao tempo, conceitos e preconceitos, como evidenciado no relato da professora 8 (escola G),

[...] não é um processo fácil, é um processo bem complicado [...] principalmente para nós que atuamos no grupo 4 ou 5 que é uma etapa da Educação Infantil onde não temos auxiliares [...] fica realmente muito complicado você conseguir comandar uma sala com crianças ditas normais, com crianças especiais e conseguir dar atenção para todas.

Frente ao discurso, podemos destacar a dificuldade no desenvolvimento do trabalho, diante da complexidade do princípio da inclusão, carregado de desafios e tendo um longo caminho para que aconteça de fato e de direito na escola. As diferenças devem ser entendidas como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a solucionar. (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

O processo de inclusão na construção de escolas para todas as crianças com ou sem deficiência necessita de uma série de ressignificações da percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolve, desde o espaço físico, dos recursos, das formações, do trabalho pedagógico, que devem ser pesquisados, discutidos no âmbito de todos os envolvidos no processo educativo. No tocante ao professor,

este deve experimentar novas/outras metodologias e refletir sobre elas, pois não existe a possibilidade de utilização de receitas prontas para com as crianças com deficiência. Cada caso é único, conforme o que se vem estudando, e necessita de resposta única, pois a deficiência está no ambiente e nas ferramentas e não nas pessoas. Frente a essas questões, a próxima seção aborda como os professores realizam seu trabalho pedagógico em sala de aula com a criança com deficiência.

## Contrapontos da Inclusão: O Trabalho Pedagógico com a Criança com Deficiência

O trabalho pedagógico é construído na sua especificidade, em seu fazer, contudo, é imprescindível a formação e que esta seja oferecida para oportunizar, contemplar, ofertar adequações que auxiliem no processo de aprendizagem das crianças, considerando que estas apresentam necessidades específicas, como sinalizam as professoras ao relatarem dificuldades na formação continuada em serviço e o número excessivo de crianças por sala, alegando que não conseguem acompanhar todas as crianças em suas especificidades.

Minha dificuldade está na questão da formação mesmo, não recebo formação para trabalhar com as crianças com deficiência. Os auxiliares, apoios da sala, não sei com que frequência eles recebem suas formações. Aqui na EMEI eu recebo a formação do coordenador, e eles recebem da Secretaria, mas não sei dizer com que frequência a Secretaria realiza a formação. Nós, os professores regentes, não recebemos, precisamos nos virar, buscar informação de como fazer o trabalho com as crianças com deficiência [...] (Professora 2 - escola A).

Eu penso que a dificuldade maior está, primeiro na quantidade de crianças por sala, são muitas crianças, elas precisam de atenção, de cuidados, ainda mais quando você tem uma criança especial, sua responsabilidade é maior. Uma outra dificuldade é não ter em sala uma auxiliar, um apoio e quando tem, há muita demora para convocar esta profissional (Professora 8 - escola G).

As narrativas das professoras apontam suas dificuldades em atender as necessidades específicas das crianças com deficiência, evidenciando que a educação para um público diversificado se torna um problema, desconsiderando que as crianças apresentam diferentes formas de aprender. Faz-se relevante considerar o relato das professoras quando se referem à escassez da formação continuada em serviço, visto que nos anos que a pesquisa considerou, de 2016 a 2019, as formações aconteciam de forma pontual. À medida que uma criança com deficiência era inserida em uma EMEI, a equipe responsável pelas orientações se dirigia até a unidade escolar para realizar algumas orientações e encaminhamentos. Na nossa avaliação, tratava-se de uma formação pouco eficiente, tendo em vista que eram visitas esporádicas, até porque a equipe era composta por um grupo muito pequeno de profissionais e não conseguiam dar conta da demanda.

O que se percebe é que o docente da Educação Infantil não se sente seguro a partir e apenas de uma graduação e ou especialização para desenvolver o seu trabalho frente às diferenças existentes em sala de aula, pois, tem-se a ideia e, às vezes, a concordância por grande parte dos professores que a responsabilidade está delegada a outro professor, aqui no caso o professor de apoio, visto que o professor regente está envolvido com a aprendizagem dos demais alunos e, dessa forma, sente-se pouco responsável para atender a criança com deficiência.

Cabe aqui uma reflexão sobre a realidade da prática do professor, principalmente na efetivação do trabalho pedagógico. Problematizamos, então: quais seriam as estratégias que poderiam fortalecer o trabalho docente diante do contexto de uma escola inclusiva, se não a formação? Formação em nível de graduação?

Formação em nível de especialização? Formação continuada em serviço? O desafio que a inclusão impõe à escola é o rompimento com a ideia de homogeneidade, não sendo possível desenvolver o trabalho pedagógico em um único nível de conhecimento, sem a necessidade de adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Nessa linha de pensamento, Sánchez (2005, p. 17) destaca que “não basta que os alunos com necessidades especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar”. Incluir é um processo, um conjunto de ações construídas coletivamente.

A respeito da organização do trabalho pedagógico, os professores entrevistados relataram suas dificuldades em realizar um planejamento que inclua a criança com deficiência, o professor 1 (escola A) argumenta: “como fazer um plano de aula que inclua a criança com deficiência? Como devo adaptar? Não consigo, são muitas crianças, tenho que dar conta de todas, assim a criança com deficiência fica na responsabilidade do apoio, quando tem, em sala”. A professora 4 (escola D) relata que “a Secretaria pede o planejamento, precisa entregar, mas a proposta de atividade é uma só para todos”. A professora 8 (escola G) narra que “a sala tem muitas crianças, o tempo para planejar as atividades é pequeno”, os demais professores também evidenciam em seus relatos a falta de tempo como sendo uma das dificuldades de realizar um planejamento diferenciado, principalmente para as crianças com deficiência.

Em consequência, os professores apresentam seu planejamento a partir de uma concepção do que entendem como sendo correto, na maioria das vezes, não desenvolvendo atividades que supram as necessidades educacionais das crianças com deficiência. Não basta garantir a matrícula dessas crianças na escola, o professor quer se apropriar de conhecimento que o auxilie no planejamento, como relata o professor 1 (escola A),

[...] no meu ponto de vista, principalmente a questão da estrutura física da EMEI deveria ser melhorada para atender as crianças com deficiência. Outra questão que necessita de melhoria é o oferecimento de cursos pela SEMED, capacitação aos professores no que tange o planejamento e também no atendimento a estas crianças, no meu caso, sou professor de Educação Física fico tempo integral na escola e atendo várias crianças com um único planejamento.

Na visão do professor 1 (escola A), há uma limitação/impedimento para o bom desenvolvimento do seu trabalho pedagógico devido às condições de trabalho, às lacunas no processo de formação profissional e à parte física e estrutural inadequada da escola. O relato sustenta a fragilidade do trabalho pedagógico, de formação continuada em serviço, de adaptação/adequação perante a inclusão escolar.

Diante dessa realidade, o desafio está na investigação de alternativas que possibilitem um novo modo de compreender a criança com deficiência, buscando contemplar duas dimensões subjetivas necessárias para esse processo, “a afetividade, ou seja, a maneira de incluir todas as crianças e a segunda trata-se da reflexão sobre as estratégias que os professores desenvolvem para fazer frente a situações desafiadoras, tanto conceituais quanto relacionais em suas práticas em contextos inclusivos” (COELHO, 2012, p. 126).

Com base no exposto, ressaltamos que ainda há necessidade de ampliar a discussão sobre a significação do trabalho pedagógico à criança com deficiência, pois as crenças culturais historicamente cristalizadas influenciam as concepções de inclusão, bem como de deficiência.

## Considerações Finais

O processo de inclusão escolar propõe um olhar específico para cada criança, não somente para a criança com deficiência. A inclusão promove a diversidade das diferenças e a igualdade de tratamento reforçando o direito da pessoa. Nesse sentido, tomando como base o reconhecimento da diversidade e da aprendizagem



entre pares, a presença da criança com deficiência nas salas de aula regular-comum com os demais alunos é importante. Entretanto não basta só inserir o aluno na escola, é necessário repensar políticas inclusivas, tornar a escola receptiva às necessidades de todos os alunos, realizar reflexão quanto ao processo de aprendizagem. A sala de aula requer proporcionar diversidade de estratégias pedagógicas, espaços de formação continuada com a comunidade escolar, possibilitando aos alunos com deficiência ambientes educacionais inclusivos.

Compete à escola se adaptar para atendê-los da melhor forma, independentemente do seu grau de comprometimento. A construção dessa nova lógica educacional inclui a participação de todos os alunos com ou sem deficiência e toda a comunidade escolar, efetivando o conceito de educação inclusiva.

Atualmente, a Educação Infantil no município de Campo Grande se encontra instituída e a Educação Especial se constitui gradativamente nesta etapa de ensino. O processo de inclusão, o trabalho dos professores da EI e o entendimento das concepções destes sobre inclusão, apresentaram-se como um processo inicial, necessitando de mais estudos e aperfeiçoamento das ações, pois os professores ainda não compreendem a inclusão como um processo que se ancora em ações construídas coletivamente, e que envolve questões relativas à formação, condições de trabalho e infraestrutura da escola para dar sustentação as suas práticas pedagógicas. O desafio, portanto, é a educação inclusiva consolidar-se em forma de reconhecimento e compreensão da criança com deficiência, de estar junto para aprender, respeitados os ritmos e as diferenças das crianças.

## Contribuição das Autoras

**Conceitualização:** Brostolin MR e Souza TMF; **Metodologia:** Brostolin MR e Souza TMF; **Investigação:** Brostolin MR e Souza TMF; **Redação – Primeira versão:** Brostolin MR e Souza TMF; **Redação – Revisão e edição:** Brostolin MR.

## Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

## Financiamento

Não se aplica.

## Agradecimentos

Não se aplica.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12 maio 2018.

---

BRASIL. SEESP/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 maio 2019.

BEYER, H. O. O projeto de educação inclusiva: Perspectivas e princípio de implementação. *In*: JESUS, D. M. et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre, Medição, 2007. p.75-81.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2006.

COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: O sujeito que ensina, aprende. *In*: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 111-129.

GLAT, R. A.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações - Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Piracicaba, v. 10, n. 1, p. 134-141, 2003. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: A integração escolar. *In*: BATISTA, M. (Org.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

LEITE, F. P. A. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 12, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2012.v3i2.2654>

LEITÃO, S. O. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. DEL RÉ, A.; FERNANDES, S.D. (Orgs.). **A linguagem da criança: Sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 35-60. (Série Trilhas Linguísticas 15).

MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva: Escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, jan./abril, p. 39-55, 2011.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. *In*: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs.). **Aprendendo para a Vida: Os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, G. C. S. População com deficiência na educação superior: Panorâmica de uma realidade. *In*: VALDES, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: Caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 89-109.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, ano I, n. 1, p. 7-18, 2005. <https://doi.org/10.5902/1984686x24091>

SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. *In: A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada*. Brasília: Corde, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

SASSAKI, R. K. Inclusão: O paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300011>

---

Recebido: 17 set. 2021

Aprovado: 25 mar. 2022

**Editores Associados:**

Alessandra Arce Hai e Juan Manuel Sánchez