



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

JANEIDE ALBUQUERQUE CAVALCANTI

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE O  
PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

JOÃO PESSOA- PB  
2020

JANEIDE ALBUQUERQUE CAVALCANTI

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE O  
PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Thaís Oliveira de Souza

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

C376e Cavalcanti, Janeide Albuquerque.

Entre a teoria e a prática: a percepção de professoras sobre o processo de educação inclusiva. / Janeide Albuquerque Cavalcanti. - João Pessoa, 2021.  
45 f.

Orientação: Thaís Oliveira de Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - modalidade a distância) - UFPB/CE.

1. Educação inclusiva. 2. Formação Docente. 3. Inclusão I. Souza, Thaís Oliveira de. II. Título.

UFPB/CE

CDU: 37 (043.2)

JANEIDE ALBUQUERQUE CAVALCANTI

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE O  
PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

João Pessoa, 01 de dezembro de 2020.

*Thais Oliveira de Souza*

Orientadora

Profª. Dra. Thais Oliveira de Souza – DFE/UEPB

*Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula*

Examinadora

Profª. Dra. Aurora Camboim Lopes de Andrade Lula – DFE/UEPB

*Keilla Rebecka S. O. de Freitas*

Examinadora

Profª. Ma. Keilla Rebecka Simões Oliveira de Freitas – DFE/UEPB

JOÃO PESSOA - PB  
2020

*“Não é o mais forte que sobrevive, nem o  
mais inteligente,  
mas o que melhor se adapta às mudanças”  
Charles Darwin*

*Nada para mim, sem mim!*

*“O sujeito mais confiante tenta mais,  
erra mais, aprende mais”.  
Jean Piaget*

*Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso.  
Amo as gentes e amo o mundo.  
E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo  
para que a justiça social se implante antes da caridade.  
Paulo Freire*

## Agradecimentos

A Deus por tudo que sou e tenho.

À professora Thaís Oliveira de Souza, pela orientação e contribuições para a realização desse trabalho, sempre incentivando da melhor maneira possível.

À Luísa Albuquerque Cavalcanti, e Adriano Albuquerque Cavalcanti, meus filhos e a Marlon Cavalcanti de Andrade, meu esposo, que sempre me apoiaram.

Em especial ao meu filho David Albuquerque Cavalcanti por despertar em mim forças para eu procurar me tornar uma pessoa melhor, por acreditar em mim e me incentivar incondicionalmente em todos os momentos da minha vida.

À equipe da instituição campo de pesquisa que me acolheu com muito carinho.

À professora Marília de Franceschi Neto Domingos, excelente coordenadora do curso de Pedagogia que sempre me atendeu com presteza, paciência, dedicação e competência.

Ao professor Edson Carvalho, você-coordenador do curso e a Claudistone, secretário da coordenação pela atenção dispensada.

Aos professores encantadores Robson Xavier da Costa, Eliane Maria de Menezes Maciel, por sempre encorajar na trajetória árdua de um curso com muitas ausências.

Ao professor Mariano Castro Neto, único professor a provocar aulas on-line.

Às professoras tutoras presenciais Adeilma de França Sousa e Joyce Ralydiana pela dedicação e presteza.

À minha querida amiga Germana Correia de Oliveira, pelo incentivo, sugestões e revisão desse trabalho.

Ao meu querido amigo Claudio Dias Gonçalves Barbosa, pelas críticas e sugestões e pelo incentivo e encorajamento permanentes.

CAVALCANTI, Janeide Albuquerque. **Entre a teoria e a prática: percepção de professoras sobre o processo de educação inclusiva.** 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2020.

## RESUMO

A inclusão da pessoa com deficiência nas instituições educacionais representa um desafio para o docente, sobretudo considerando-se que, na sua formação inicial, esse tema é abordado muito superficialmente. Os desafios para o docente iniciam no gerenciamento de sala de aula, sem o aporte teórico-prático necessário durante a tentativa de viabilizar seu trabalho, e envolvem o sentimento de profunda insegurança desses profissionais ao lidarem com situações de ensino junto a pessoas com deficiência. Nesse contexto, este estudo teve o objetivo de refletir sobre a percepção que professoras da Educação Infantil têm acerca do processo de Educação Inclusiva de crianças com deficiência. Para tanto, tivemos como objetivos específicos: traçar o perfil de formação das professoras que atuam em uma creche da rede municipal de ensino situada em Campina Grande – PB; descrever quais saberes essas professoras possuem sobre a Educação Inclusiva em salas de aula regulares; e, por fim, investigar a percepção dessas professoras sobre a Educação Inclusiva que ocorre no contexto de atuação profissional em que estão inseridas. A pesquisa configurou-se como de cunho qualitativo e a coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário *on-line* junto às professoras que atuam na referida creche. Nossas reflexões, nesse estudo, foram respaldadas nas pesquisas de autores como Ariès (1981), Kramer (2003), Paschoal e Machado (2009), Domingos e Silva (2016) e Andrade (2020), além dos documentos legais brasileiros relacionados à Educação Infantil (BRASIL, 1998; 2009) e à Educação Inclusiva (BRASIL, 2014; 2015; 2020). A relevância dessa investigação está relacionada à construção de novos conhecimentos e saberes docentes a serem aperfeiçoados permanentemente na nossa formação e atuação enquanto educadores de crianças. Desse modo, perante as respostas obtidas a partir das perguntas do questionário aplicado, percebemos que, apesar da grande diferença de tempo de atuação e de formação entre as professoras informantes dessa pesquisa, a maioria delas traz uma noção acerca da Educação Inclusiva oriunda da sua formação inicial, que contemplou questões ligadas à inclusão, mas de modo insipiente, demonstrando a necessidade de aprofundamento sobre esse tema em formações continuadas. Os conhecimentos das professoras acerca da inclusão ainda são muito relacionados ao interesse particular de cada uma, quando buscam, através da mídia e de eventos científicos, aprofundar seus estudos para compreender melhor o contexto da criança com deficiência, não estando necessariamente ligados a políticas públicas de formação continuada de professores voltadas à Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Formação Docente. Inclusão.

## ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in educational institutions represents a challenge for teachers, especially considering that, in their initial education, this theme is addressed very superficially. The teacher's challenges arise in classroom management, with no theoretical and practical contribution required in order to work reasonable and involve the feeling of deep insecurity of these professionals when dealing with teaching situations with people with disabilities. In this context, this study aimed to reflect on teachers' perception in early childhood education concerning to children with disabilities inclusive education process. For this, we had as specific points: to trace the teachers' guidance profile who work in the municipal school system daycare center located in Campina Grande - PB; describe what these teachers know about Inclusive Education in regular classrooms; and, finally, to investigate the teachers' perception about Inclusive Education in its context. It is a qualitative research relating to nature and data collection occurred through field survey, with online form application to the teachers who work in the said daycare center. Our reflections, in this study, were supported by the research of authors such as Ariès (1981), Kramer (2003), Paschoal and Machado (2009), Domingos and Silva (2016) and Andrade (2020), in addition to Brazilian legal documents related to Early Childhood Education (BRASIL, 1998; 2009) and Inclusive Education (BRASIL, 2014; 2015; 2020). The relevance of this study is related to developing knowledge and teaching expertise to be constantly improved in our teaching and performance as children's educators. Thus, according to answers obtained from the form, we noticed that, despite the great difference in time of action and training among the instruction with researched teachers, most of them bring a notion about Inclusive Education from their initial education, which contemplated issues related to inclusion, but inane, demonstrating the need to extend this theme in continuing formations. The teacher's knowledge about inclusion is still very much related to the particular interest of each ones, when they seek, through the media and scientific events, to expand their studies so as to better understand the children with disabilities context, not necessarily related to public policies' to teachers continuing education program focused on Inclusive Education.

**Keywords:** Inclusive education. Teacher Training. Inclusion.

## SUMÁRIO

|       |                                                      |    |
|-------|------------------------------------------------------|----|
| 1     | INTRODUÇÃO.....                                      | 10 |
| 2     | REFERENCIAL TEÓRICO.....                             | 14 |
| 2.1   | Educação Infantil.....                               | 14 |
| 2.2   | Educação Infantil em creches .....                   | 20 |
| 2.3   | Educação Inclusiva.....                              | 21 |
| 2.3.1 | Percurso histórico da inclusão.....                  | 22 |
| 3     | PERCURSO METODOLÓGICO.....                           | 29 |
| 3.1   | Apresentação da creche <i>locus</i> da pesquisa..... | 31 |
| 4     | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....         | 34 |
| 5     | CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                            | 39 |
|       | REFERÊNCIAS.....                                     | 40 |
|       | APÊNDICES.....                                       | 44 |

## 1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo na história da humanidade, a criança não era vista pela sociedade como um ser especial e singular, dotado de particularidades e cuidados especiais. Era tratada como um adulto em miniatura. Os espaços e rotinas diárias das instituições escolares eram organizados com base em ideias assistencialistas, significando que a principal função da escola era cuidar, especialmente, de crianças de zero a cinco anos. A mudança dessa visão assistencialista surgiu a partir dos diversos conceitos de infância, desde o adulto em miniatura, na Idade Média, até chegar à criança cidadã, na Contemporaneidade. Assim, a concepção de criança sofreu grandes transformações ao longo do tempo.

Durante esse processo de transformações, surgiu uma nova concepção de criança. Nas sociedades antigas, a criança era vista como um ser desprezível, sua existência no meio social dependia inteiramente da vontade do pai, hoje, ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica, produto e produtora de cultura. (SOARES, 2010).

Atualmente, temos o fortalecimento dessa nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã, consolidados pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Brasil, os direitos relativos à inclusão de crianças com deficiência foram estabelecidos a partir da nossa Constituição de 1988, ao definir, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece ainda a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio (BRASIL, 1988).

Na estruturação das leis, dentre os discursos que amparam a igualdade pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estão os que protegem a “igualdade de condições para o acesso à educação”, que determinam a inclusão das crianças com deficiências na rede pública de ensino.

Essas garantias da LDB foram consagradas com a aprovação da Lei Nº 13.246, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que passou a vigorar em 2 de janeiro de 2016, garantindo condições de igualdade às pessoas com deficiências (PCD). Essa lei assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, estabelece a criação de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado com

profissionais de apoio e que as escolas privadas se adaptem às realidades dos educandos, sem cobrar adicionais pelo serviço (BRASIL, 2015).

Assim, a Educação Inclusiva parte do princípio de que a educação é direito de todos e, para que esse direito seja efetivado, é importante que escola e profissionais da educação, em especial os professores, estejam devidamente preparados e instrumentalizados para a vivência de práticas inclusivas, o que, hoje, constitui um grande desafio, dadas as limitações do sistema educacional e da formação de professores nesse âmbito.

É fato que muito se tem discutido acerca da inclusão de crianças com deficiência. Existem, nesse sentido, diretrizes legais e orientações teórico-metodológicas que dão um norte para a realização desse processo, mas é importante salientar as dificuldades que se enfrenta, haja vista que estão envolvidas nesse processo, além da criança e do professor, a comunidade escolar e a família.

Como peça chave da dinâmica educacional, o professor vê-se com a principal função de mediar e incluir, o que não constitui um simples proceder, pois ele sofre influências de percepções (crenças) de ordem sociocultural e epistemológica que acabam interferindo na prática educativa.

Nesse cenário complexo, em que as diretrizes bradam pela inclusão, mas que a prática muitas vezes não corresponde ao marco legal, causando frustrações a todos os partícipes do processo, resolvemos, neste estudo, buscar compreender qual a visão dos professores sobre a educação inclusiva, a partir da relação que eles mesmos estabelecem entre os saberes teóricos que possuem e suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, o nosso objetivo geral neste estudo é refletir sobre a percepção que as professoras da Educação Infantil têm acerca do processo de educação inclusiva na creche. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: traçar o perfil de formação das professoras da Educação Infantil que atuam em uma creche da rede municipal de ensino de Campina Grande - PB; identificar quais saberes as professoras da Educação Infantil possuem sobre a educação inclusiva em salas de aula regulares; investigar a percepção dessas professoras sobre a Educação Inclusiva que ocorre no contexto de atuação profissional em que estão inseridas.

A realização de uma pesquisa norteada pelos objetivos acima traçados vem, inicialmente, das reflexões ensejadas por uma experiência de intervenção didática

(estágio supervisionado) que realizamos junto ao universo da Educação Infantil, mais especificamente na realidade de uma Creche Municipal da Cidade de Campina Grande, na Paraíba. Ao vivenciar essa experiência, enquanto graduanda de Pedagogia, a oportunidade possibilitou uma inserção crítico-criativa no contexto escolar, mediante pesquisa e docência, tendo como referenciais o compromisso político-pedagógico, ético e científico com esse nível de ensino.

Nesse contexto, propusemo-nos a analisar a atuação profissional na creche a fim de refletir sobre as diferentes possibilidades de intervenções pedagógicas na Educação Infantil, com vistas à socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, num espaço e tempo que considere as infâncias. Assim, escolhemos como campo de atuação a creche mencionada acima.

Na ocasião da nossa vivência nessa unidade de ensino e a partir das leituras que fizemos acerca do tema da inclusão escolar, despertamos para o fato de que ainda é muito insipiente a prática de inclusão de crianças com deficiência, distanciando-se muito do que prevê a lei e essa realidade em muito se deve ao fato de as próprias docentes apresentarem insegurança quanto a essas práticas educativas, para as quais, muitas vezes, sequer são preparadas na formação inicial. Podemos observar ainda que, mesmo as formações continuadas deixam muito a desejar por abordarem uma aplicação “mecânica” da teoria à prática, sem levar em consideração as singularidades e desafios de cada contexto, que requerem sempre maior sensibilidade e preparo das profissionais de ensino.

Desse modo, consideramos importante problematizar sobre como as educadoras percebem esse viés do ensino e como relacionam seus saberes sobre o tema ao seu dia a dia em sala de aula. Ou seja, intencionamos refletir sobre como as professoras em exercício, elas mesmas, apreciam a temática da Educação Inclusiva e vislumbram, a partir das dificuldades encontradas, possibilidades de aperfeiçoamento ao atendimento desse amplo e diversificado público de crianças com deficiência nos dias atuais.

Com essa investigação, teremos o exercício da prática informando à teoria, visando contribuir para uma práxis de Educação Inclusiva que, efetivamente, transforme e emancipe as crianças deficiência, o que vai muito além da simples observação do marco legal e das diretrizes, por isso a importância de dar voz às professoras.

Que percepção as professoras da Educação Infantil têm acerca do processo

de Educação Inclusiva? Eis o questionamento que nos move à investigação.

Para além da introdução, este trabalho está estruturado em cinco seções. A Introdução explicou a relevância do estudo, apresentou os objetivos geral e específicos, a justificativa consistiu na apresentação das razões pelas quais se busca realizar tal pesquisa a partir da problemática levantada.

Em seguida, fez-se necessário discorrer acerca do referencial teórico, expondo as bases teóricas estudadas, seguidas da estruturação das leis. Dentre os discursos que amparam a igualdade pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estão as que protegem a “igualdade de condições para o acesso à educação”, que determinam a inclusão das crianças com deficiências na rede pública regular de ensino.

A terceira seção do trabalho descreve o percurso metodológico bem como os instrumentos de coleta de dados e a quarta seção expõe a discussão e análise dos dados. Finalmente, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais seguida das obras referenciadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na sequência, trataremos do referencial teórico que serve como embasamento para as discussões sobre o tema a ser pesquisado neste trabalho.

### 2.1 Educação Infantil

A criança enquanto indivíduo recebeu diferentes tratamentos ao longo da história da humanidade, em função das distintas relações que foram se constituindo. Segundo Ariès (1981), até o século XII, a ideia de criança como conhecemos hoje era impensada e esse pensamento perdurou até o século XV.

No século XIII, a criança era pública e considerada como a parte da família que garantia sua continuidade, elas não passavam pelas fases da infância como estabelecido pela sociedade contemporânea (ARIÈS, 1981).

Até o século XV, em razão do alto índice de mortalidade, a imagem de crianças não era representada nem mesmo nas criações artísticas. Nessa época, as crianças eram retratadas como anjinhos, representando o ingênuo, o inocente, o bom e o puro, não tinham identidade própria, eram incapazes de pensar por si, nem mesmo eram retratadas em forma de criança e, por não haver imagem social de crianças, eram representadas como adultos em miniaturas (ARIÈS, 1981).

No final do século XIX, início do século XX, surge a preocupação e estudos sobre a criança, resultando em várias pesquisas. Dentre os principais pesquisadores, podemos citar Maria Montessori, Edouard Claparède, John Dewey, Januz Korczak, Lev S. Vygotsky, Celestin Freinet, Walter Benjamim, Jean Piaget, Paulo Freire e outros Escolanovistas. No século XX, surge a ideia de respeito à criança e, hoje, a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança (ARIÈS, 1981).

Foram grandes as transformações nas concepções de sociedade família, de escola e, por conseguinte de criança e de infância nos séculos XVII e XIX. A criança começa a ser pensada diferente dos adultos, fazendo parte de uma população específica, com jeitos próprios de pensar e sentir o mundo:

No século XIX, influenciada pelas ideias iluministas o sentimento de infância culpabilizada começa a ser trocado por um modelo universal de criança baseado nas noções de inocência e moralização, passando a ser percebida como um ser que precisa ser preparado para exercer seu papel na sociedade. Para tentar resolver o problema da infância, surgem iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos, que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres. Estas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças (ARIÈS, 1981).

A Educação Infantil, de uma perspectiva assistencialista, transforma-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar, em busca de atender a criança de forma integral, respeitando suas especificidades psicológica, emocional, cognitiva, física.

Para Kramer (2007, p.15),

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, P. 15).

Nos anos 90, houve uma ampliação sobre a concepção de criança. Na busca de entender a criança como um ser sócio-histórico, em que a aprendizagem ocorre pelas interações entre a ela e seu entorno social. No final do século XX, as ideias de Vygotsky, maior representante da Teoria Sócio-Histórica, ganharam destaque no ocidente, devido à publicação em inglês de várias de suas obras. Seu ponto de vista destaca a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA, 2005).

No século XXI, a criança é um ser considerado como sujeito social, criador de cultura, desvelador de contradições e com outro modo de ver a realidade (KRAMER, 2003). A criança aprende desde muito cedo, embora os adultos a sua volta pareçam não acreditar que ela pode se expressar claramente e externar os seus desejos.

Percebemos, de modo geral, que as concepções de criança e infância foram

construídas ao longo da história e, em cada época, esse modo de pensar foi compreendido de acordo com o contexto social.

O sujeito de direito aqui referido é a criança pequena, assim, o brincar não se dissocia do educar, facilmente, pois

As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (KRAMER, 2007, p. 15)

Esse modo de ver a criança permite compreendê-la e nos ajuda a enxergar o mundo a partir do ponto de vista dela. Neste sentido, concordamos com as autoras Domingos e Silva (2016) quando mencionam o entendimento de

[...] que a criança, nessa etapa da vida, depende do outro para sobreviver e aprender, e essa condição de dependência não deve ser entendida como fragilidade ou incapacidade, mas como fator estimulante para o desenvolvimento infantil. Portanto, a criança é sujeito social, que aprende e desenvolve no processo das interações sociais (DOMINGOS; SILVA, 2016, n.p.).

No Brasil, apenas a partir da Constituição Federal, CF 1988, (BRASIL, 1988, p. 92), as crianças passaram a ser consideradas, de fato, sujeitos de direito. No aspecto legal, é importante destacar o artigo 227 da Constituição de 1988 (CF 1988),

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988, p. 92).

Com a CF de 1988 (Brasil, 1988, p. 13), ficou estabelecido como um dever primeiramente do Estado ou poder público e, em segunda instância, da família e, um direito da criança de 0 a 6 anos, que as creches e pré-escolas fariam parte dos sistemas educacionais, mas é só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro, que a determinação constitucional ganha estatuto legal definido mais claramente (BRASIL, 1996, p. 9).

A CF de 1988 passou a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes como absoluta prioridade. Tais garantias abriram caminho para a aprovação da Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo, assim, os direitos da criança enquanto cidadã (FARIELLO, 2018). Com o fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã.

Com a criação ECA, a Educação Infantil é incorporada como primeiro nível da Educação Básica, e é formalizada a municipalização dessa etapa de ensino. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996, p. 16), a Educação Infantil começa a ser considerada como parte do sistema educacional brasileiro e passou a ser vista como um espaço de aprendizagens, em que as crianças podem e devem fazer relações e estabelecer conexões que as ajudarão ao longo de sua vida escolar, tornando suas experiências acadêmicas cada vez mais prazerosas, por despertar o desejo de construir novos conhecimentos, aproveitando para testar as hipóteses que eles/elas levantam e que vão surgindo ao longo de sua vida escolar.

Com a LDB, a Educação Infantil é entendida como a etapa inicial da Educação Básica, deve estar sob a responsabilidade de profissionais capacitados, e prover ambientes, materiais e recursos didático-pedagógicos propícios para o desenvolvimento da criança de zero a seis anos. Nessa ocasião, é formalizada a municipalização dessa etapa de ensino, a qual reza em seus artigos:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996).

Como finalidade da Educação Infantil, a LDB define o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Devendo ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos

de idade, e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos<sup>1</sup>.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), documento que procura orientar o trabalho realizado com crianças de 0 a 5 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil e traz uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil. É preciso afirmar que as propostas trazidas pelo RCNEI só podem se concretizar na medida em que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das novas propostas, se não ele vai se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel (BRASIL, 1989).

Nos RCNEI são reunidos os objetivos, conteúdos e orientações didáticas que norteiam o trabalho das instituições destinadas à Educação Infantil, além de estabelecer regras sobre a formação de profissionais da Educação infantil, em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, como formação mínima para exercício da profissão do magistério na Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Nesse aspecto, o RCNEI, estabelece propostas para o desenvolvimento integral da criança e representou um avanço para a busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, pois traz uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios desse nível de ensino, e está organizado nos eixos: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.

A partir da publicação da Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil torna-se obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos. Ainda em 2009, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) para orientar o planejamento curricular das escolas.

O DCNEI é organizado nos eixos de interações e brincadeiras (BRASIL, 2009) e, segundo Trevisan (2020, n.p), as DCNEI

Ampliam o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Trata a criança com toda complexidade e potência e situa a Educação Infantil em relação ao

---

<sup>1</sup>O art. 54, IV, do ECA previa que as crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola, mas a Lei nº 13.306/2016 alterou esse inciso e estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola é destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade.

desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.

Dessa forma, a unidade de ensino deverá atender o desenvolvimento da criança de forma integral sem focar na escolarização, salientando que a Educação Infantil não é um espaço voltado a alfabetização, mas sim, ao atendimento amplo de múltiplas aprendizagens (BRASIL, 2009).

Em 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na Educação infantil, ela dialoga com a DCNEI, mas traz um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem, quais sejam: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 23).

Ainda segundo Trevisan (2020, n.p.) “a BNCC reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade”. O objetivo é, continua a autora, “a partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos”.

As diretrizes estão organizadas de forma que as diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas nos Campos de Experiência e “parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar” (TREVISAN, 2020, n.p.)

Diante do exposto, podemos problematizar o que diferencia os três documentos estruturantes da Educação Infantil: o RCNEI (BRASIL, 1998) estabelece o que deve ser ensinado, as DCNEI (BRASIL, 2010) colocam a criança no centro e se aprofundam em como garantir o que ela tem direito de aprender, e a BNCC (BRASIL, 2017) reforça a concepção de criança como protagonista e institui os 5 Campos de Experiências, quais sejam: O eu, o outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, bem como os objetivos de aprendizagem organizados em três grupos de faixas etárias, em cada campo de experiências, tendo por base os seis Direitos de Aprendizagem acima mencionados (BRASIL, 2017, p. 39).

## 2.2 Educação Infantil em creches

A educação da criança foi, durante séculos, responsabilidade da família, pois era no convívio com a família e seus pares que a criança participava das tradições, aprendendo normas e regras da sua cultura.

Na sociedade contemporânea, entretanto, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares e esse ambiente, em geral, é a creche (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nesse sentido, citamos Dias (2008) quando afirma que:

As creches, inspiradas pelo modelo das escolas maternais, surgem com características educacionais muito semelhantes às das instituições pré-escolares. Apesar de registros históricos sobre a implantação de uma creche com doze berços, em 1801, pela Marquesa de Pastoret, em função de ter tido uma curta duração, a implantação de creches na França é atribuída a Jean-Marie-Firmin Marbeau (1798-1875), que fundou, em 14 de novembro de 1844, a primeira creche, em Chaillot, na França, rapidamente se expandindo para toda a França e Europa (DIAS, 2008, p. 388).

Conforme Soares (2018) comenta sobre o surgimento de algumas iniciativas como a criação de creches, asilos e internatos, instituições destinadas a cuidar de crianças pobres, que apenas amenizavam o problema no que se refere à resolução das questões da infância, a exemplo da França, com implantação atribuída a Marbeau e expandida para toda a Europa (ARIÈS, 1981).

A creche (como a escola maternal) representava um espaço onde a criança poderia usufruir das reais condições de um bom desenvolvimento. Assim, ela se tornaria sociável. Como nas escolas maternais e no jardim-de-infância, valorizam-se os brinquedos e as brincadeiras (ARIÈS, 1981, n.p).

No século XVIII, surgem os espaços de acolhimento das crianças, nas grandes cidades europeias, diferente do familiar, para abrigar as crianças, enquanto seus pais trabalhavam. Logo depois, surgiram instituições com o objetivo de “cuidar” das crianças. A primeira dessas instituições, criada para atender às crianças pobres e às mães trabalhadoras, tinha características marcadamente educacionais.

A creche (como a escola maternal) representava um espaço onde a criança poderia usufruir de relativas condições de um bom desenvolvimento. Assim, ela se tornaria sociável. Como nas escolas maternais e no jardim-de-infância, valorizam-se os brinquedos e as brincadeiras.

Pensar o que é escola nos remete ao pensamento de Paulo Freire (2010, n.p.), que a aborda como “Escola é lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceito. Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.”

Numa creche, portanto, devem ser respeitados os seguintes direitos fundamentais das crianças (CAMPOS, 2009):

1. Nossas crianças têm direito à brincadeira;
2. Nossas crianças têm direito à atenção individual;
3. Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
4. Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
5. Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde;
6. Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
7. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
8. Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
9. Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
10. Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
11. Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
12. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Nessa perspectiva, nos propomos a reconhecer o ambiente escolar, sua história, sua estrutura física e organização didático-pedagógica.

### **2.3 Educação Inclusiva**

A inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) nas instituições educacionais representa um desafio para o docente, sobretudo na formação inicial em que o assunto é abordado de modo ainda muito insipiente e os desafios para o docente iniciam no gerenciamento de sala de aula sem o aporte teórico-prático necessário

durante a tentativa de viabilizar seu trabalho.

### 2.3.1 Percurso histórico da Inclusão

Antes de Cristo, as pessoas com deficiência eram vistas como sub-humanas e desnecessárias, elas eram assassinadas (SILVA, 1987). As crianças pobres ou deficientes podiam ser abandonadas ou até sacrificadas pelo seu genitor (CAMARGO; REIS, 2019).

Na idade média, as deficiências eram relacionadas ao sobrenatural, eram sinais de castigos divinos, hereges e de pessoas endemoniadas, resultando na morte. Os mitos e estereótipos construídos nesse longo período ainda povoam o imaginário social até a atualidade (SANTIAGO, 2009).

O século XVIII trouxe os fundamentos e observações que contribuíram para a criação de mecanismos e meio de comunicação como BRAILE e LIBRAS. Nesse período, foram criadas as primeiras instituições para surdos e cegos. A preocupação com as outras deficiências só surgiram em torno de 1950, após o fim da segunda guerra mundial, sintetizadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No século XIX e XX, com o desenvolvimento de pesquisas na área de Medicina, um novo enfoque passou a ser dado à deficiência: concepções clínicas que se encarregavam de tratar e curar. Esse período foi caracterizado como paradigma da institucionalização. Os profissionais da saúde e da educação sentem a necessidade de espaços para atendimento a pessoas com deficiência. O poder público cria as classes especiais e a iniciativa privada, as instituições especializadas. Esses espaços para pessoas ditas “anormais” eram separados das pessoas que atendiam os padrões vigentes, eram segregados e caracterizados para facilitar seu tratamento como loucos, marginais, doentes mentais, deficientes (LANNA JUNIOR, 2020).

Historicamente, a Educação Inclusiva começou a se consolidar com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na Tailândia quando foi lançado um documento intitulado “Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”. Tal documento dá sequência a uma série de tratados internacionais, declarações e recomendações direcionadas aos países que o assinaram para dar suporte as suas reformas educacionais e tornar realidade o que já tinha sido estabelecido na Declaração Universal dos

Direitos Humanos de 1948, a educação como direito de todos.

Em 1994, com a publicação da Declaração de Salamanca, que traça diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais em consonância com o movimento da inclusão social. Esse documento promove uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem (UNESCO, 1994).

No Brasil, os desafios com a inclusão de crianças com necessidades especiais foram estabelecidos a partir da nossa Constituição de 1988 ao definir em seu artigo 205 a educação como um direito de todos, buscando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio (BRASIL, 1988).

O marco brasileiro seguinte é o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, que dispõe, em seu Art. 3º e 4º, que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

[..]

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em 1999, foi sancionada a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, prevista no Decreto 3.298/99 e adotando os seguintes princípios:

I.II Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;

II.I Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;

III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem

receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

No referido decreto, sobre a educação, em seu Art. 24, incisos I, II, IV reza-se que:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

Outro marco da inclusão é a Lei Nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, dentre seus princípios, traz a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a recomendação que a educação para “educando com necessidades especiais” ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2017, p. 09). Tal determinação foi a ruptura ideológica na concepção educacional entre as duas instâncias: educação regular e educação especial. A LDB em seu capítulo V, artigos 58 a 60 destinados à Educação Especial, aponta novos caminhos para essa modalidade e reafirma a perspectiva progressiva de seu caráter pedagógico ligado à educação escolar e ao ensino público, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além disso, a LDB colocou o Estado como responsável maior da educação de estudantes com deficiência.

As garantias da LDB foram consagradas com a aprovação da Lei Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em 6 de julho de 2015, que passou a vigorar em 2 de janeiro de 2016, garantindo condições de igualdade às pessoas com deficiências (PCD). Essa lei assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, estabelece a criação de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado com profissionais de apoio e que as escolas privadas se adaptem às realidades dos educandos sem cobrar adicionais pelo serviço (BRASIL, 2015).

Para o desenvolvimento de um trabalho nessa perspectiva inclusiva é preciso que se cumpram as exigências do Estatuto da Pessoa com Deficiência quanto à necessidade de adequação dos espaços físicos e do aperfeiçoamento no que se

refere à formação dos profissionais de educação. Uma vez que, nem as escolas, enquanto estrutura física e humana, e nem os professores estão preparados para enfrentar esse desafio.

Conforme o referido Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 2º

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

As pessoas com deficiência são, então, categorizadas segundo o Decreto nº 3.298 em: físicas, auditivas, visuais e mentais (BRASIL, 1999). Vejamos:

**I - pessoa com deficiência física** - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

**II - pessoa com deficiência auditiva** consiste na perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

**III - pessoa com deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

**IV - pessoa com deficiência mental** – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;

**V - deficiência múltipla** – associação de duas ou mais deficiências.

Há ainda a caracterização tratada pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014) que considera a pessoa com deficiência aquela com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por fim, recentemente foi publicada no Decreto 10.502 a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida que reza em seu art 1º que:

Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A referida Política Nacional de Educação Especial (PNEE) tem seus objetivos discriminados no Art. 4º, quais sejam:

- I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;
- III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;
- IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;
- V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;
- VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e
- VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais. (BRASIL, 2020)

O público-alvo apresentado no Art. 5º da PNEE são:

[...] os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais,

demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial. Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educados com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

Recentemente, na fala da primeira dama, Michelle Bolsonaro, veiculada no portal “Desafios da Educação”, para governo federal, a nova PNEE é um avanço por ser “Equitativa e inclusiva ao longo da vida, a PNEE representa um passo significativo desse governo rumo a um país mais justo e com igualdade de oportunidades”. Enquanto que, para os educadores, é um retrocesso inestimável, por considerarem que tais proposituras podem interferir no desenvolvimento de crianças e adolescentes visto que, de acordo com o decreto, elas passarão a estudar em ambientes separados do ensino regular, argumentando-se que eles terão atendimento especializado de acordo com suas necessidades, conforme o inciso III do art. 4º acima mencionado (PÁTIO, 2020, n.p.).

Uma polêmica gira em torno do princípio do inciso VI do art. 3º - “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;”, ao transferir à família a decisão de escolha de salas e escolas especiais. Para o governo, as pessoas com deficiência terão atendimento especializado conforme as suas necessidades e isso ignifica uma volta ao passado em que as pessoas com deficiência eram segregadas. Além de que o atendimento especializado será prevalentemente em instituições privadas já que o decreto não menciona parcerias ONGs.

Assim, a insatisfação com a política envolve educadores e pais de pessoas com deficiência. Schneider (2020) questiona a referida PNEE no que se refere ao ponto de vista legal representar um retrocesso no que tange à política vigente no Brasil, pois estimula “a discriminação de pessoas com deficiência e contraria a legislações, como a CF88 em seu art. 208 prevê que a educação das pessoas com deficiência se dará preferencialmente na rede regular de ensino, algo também previsto na LDB” (SCHNEIDER, 2020, n.p.).

Andrade (2020, n.p.) aponta para inconstitucionalidade do Decreto 10.502 ao ser confrontado com Decreto 6.949/09, que promulgou os direitos adquiridos dispostos na Convenção Internacional de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada por mais de 158 países, entre os quais o Brasil. Além disso, várias entidades pretendem entrar com processo de revogação por inconstitucionalidade do mencionado Decreto.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho é uma pesquisa de finalidade básica estratégica, ou seja, conta com um arcabouço teórico, cujo escopo é aprofundar o conhecimento sobre o tema, além de ser útil para futuros trabalhos, com objetivos descritivos e exploratórios, que se baseiam em trabalhos existentes. Quanto à abordagem, essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, método de investigação científica que enfoca o caráter subjetivo do objeto a ser analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, executada com procedimentos de levantamento bibliográfico, documental, de campo e estudo de caso (FONTENELLE, 2017).

Inicialmente, contextualizamos a Educação Infantil e buscamos a base teórica legal sobre Inclusão nesse nível de ensino, com a realização de fichamentos de obras e trabalhos acadêmicos mais atuais. Além disso, foi realizado um levantamento documental, no que se refere às regras contidas na legislação vigente e sua interpretação. Depois, estruturou-se um texto dissertativo, em que as informações são confrontadas.

De fato, o estudo foi realizado para produzir mais do que conhecimento meramente teórico, porém não esteve presente a pretensão de desenvolver uma aplicação que explicitasse a situação problema. Conforme ensina Gil (2017, p. 33), “pesquisas voltadas à aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos” são classificadas como básicas estratégicas. Nesse sentido, o presente trabalho visa apresentar uma contribuição para a ciência, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa básica estratégica.

Quanto ao objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de descrever o conhecimento mais atual já catalogado pela ciência sobre Inclusão na Educação Infantil, que é o assunto principal da pesquisa. Nesse sentido, podemos afirmar que a segunda parte do texto se enquadra na caracterização apresentada por Duarte e Furtado (2014, p. 26), quando sustentam que “a pesquisa descritiva se restringe a constatar o que já existe. Os acontecimentos são narrados. Procura-se conhecer a natureza, as características, a composição e os processos que constituem o fenômeno”.

Por outro lado, a continuidade da pesquisa demandou um pouco mais de

atenção, visto ainda não havia informações completas no âmbito da ciência sobre Inclusão na sala de aula regular na creche pesquisada. Por esse motivo, a pesquisa também tem cunho exploratório que, segundo Gil (2017, p. 33), “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Realmente, a terceira parte da pesquisa revela exatamente essa intenção, qual seja, explicitar melhor o problema, apresentando as nuances que permitissem uma análise diante da teoria já sistematizada na segunda parte.

Portanto, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, o que é corroborado pela lição de Marconi e Lakatos (2011, p. 269), quando afirmam que “o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados”.

O campo empírico para a pesquisa foi uma creche situada na periferia do município de Campina Grande – PB (caracterizada detalhadamente no subtópico a seguir) e os sujeitos da pesquisa foram professoras da Educação Infantil da referida creche.

Os dados foram coletados a partir do instrumento utilizado, qual seja, um questionário (ver Apêndice A), aplicado junto às professoras participantes de forma remota, através de um formulário *Google Forms*. Todas as participantes foram contactadas via e-mail ou por aplicativos de mensagens e, após solicitada a participação, foi direcionado o link do referido formulário digital e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver Apêndice B).

Nesse instrumento, com o total de 27 perguntas, das quais 21 eram fechadas e 6 abertas, as questões estavam relacionadas, principalmente, ao perfil de formação das professoras e a oportunidades que elas já tiveram de estudar à temática da inclusão ao longo da sua formação e atuação profissional. Além disso, as participantes também foram instigadas a emitir a opinião sobre a inclusão que de fato ocorre na creche onde atuam, suas virtudes e limitações.

Para proceder à análise dos dados coletados, tomamos como base as respostas elaboradas em função do questionário aplicado junto às professoras da Educação Infantil que atuam na creche, campo de estudo deste trabalho. De posse dessas respostas, sistematizamos os dados coletados e, em seguida, elaboramos categorias de análise que nortearam a nossa reflexão, que será apresentada

adiante, na seção 4.

### **3.1 Apresentação da creche *lócus* da pesquisa**

Sobre a instituição escolhida para este estudo, ela foi criada em setembro 1988, e está localizada na cidade de Campina Grande-PB (CAVALCANTI, 2019). Após termos acesso ao seu Projeto Político Pedagógico e Regimento interno escolar, tomamos conhecimento de que essa instituição surgiu com o objetivo de atender alunos com vulnerabilidade financeira e social do bairro onde está situada, região periférica de Campina Grande – PB.

A creche mencionada funciona em regime integral, com vagas para atender 100 (cem) alunos, tendo atualmente toda a capacidade preenchida para o Maternal I e Maternal II. Conta com 11 (onze) professoras como regentes das turmas, sendo todas com curso superior, fato que eleva o nível qualitativo da entidade de ensino. Ao todo, são 25 funcionários, entre corpo docente e corpo técnico educacional.

Com relação ao espaço físico da creche, as primeiras impressões que tivemos são de que se trata de uma construção antiga, um imóvel construído em desnível com o terreno e que é relativamente pequeno para acolher as 100 crianças matriculadas em quatro turmas (duas turmas de Maternal I e duas de Maternal II).

Ao todo, as dependências físicas dessa creche são as seguintes: 4 salas de aulas; sala de diretoria; cozinha; parque infantil; banheiro fora do prédio; banheiro dentro do prédio; banheiro adequado à Educação Infantil; banheiro com chuveiro; refeitório; despensa; almoxarifado; pátio coberto; solário; lavanderia; e sala para repouso dos alunos.

O prédio onde funciona a creche foi construído para esse fim, mas foi aos poucos sofrendo adaptações para o seu melhor funcionamento. Como já dissemos, os espaços são reduzidos de forma que a mobilidade fica um tanto prejudicada. A Creche não possui sala para professores e a pequena sala da Diretoria é usada como secretaria, arquivo e sala da Pedagoga. A entrada e as dependências não possuem acessibilidade à pessoa com mobilidade reduzida.

No geral, a equipe considera o espaço das salas de aula muito apertados com janelas que não favorecem à ventilação sendo, dessa forma, muito quentes. Na creche, devido à limitação de espaço, torna-se impossível realizar um evento (por exemplo, reunião) com pais e alunos de todas as quatro salas juntos.

Em termos de equipamentos multimídia, a creche conta com: TV, DVD, aparelho de som para uso nas salas de aula; computador, impressoras para uso na administração, e câmera fotográfica.

Por funcionar em regime integral, oferece alimentação para os alunos, dispõe de água filtrada, conta com fornecimento de água, esgoto e energia da rede pública; e destina o lixo à coleta periódica.

Com relação ao clima organizacional da instituição, percebemos a prática de uma gestão participativo-democrática, na qual são respeitados os interesses da coletividade e o bem comum de todos. A atual diretora, que assumiu o cargo em fevereiro de 2019, baseando-se numa perspectiva emancipatória, entendendo que uma educação emancipacionista busca a perspectiva da pedagogia crítica como forma de intervenção no mundo, possibilitando mudança, consciência, liberdade, esperança e autonomia, na vida em sociedade (FREIRE, 2008), apresenta um método pedagógico favorável para um desenvolvimento educacional, principalmente através de projetos. A administração da creche conta com duas secretárias, uma em cada expediente. Nas relações, nota-se um clima de gestão participativo-democrática, na qual são respeitados os interesses da coletividade e o bem comum.

No que tange aos aspectos pedagógicos, a creche possui Projeto Político Pedagógico (PPP), porém está sendo revisado pela atual gestão para adequação à realidade atual. Nele, narra-se a história da instituição além de apresentar o contexto sociocultural no qual a creche está inserida.

Constatamos que a proposta pedagógica, conforme informação dos que trabalham na escola, foi elaborada de forma coletiva em que todos deram sua parcela de contribuição, inclusive convidaram pessoas da comunidade para sua preparação. A concepção pedagógica é a Pedagogia de projetos e o planejamento é feito de forma coletiva, tomando como base os projetos que são enviados pela SEDUC, em que os professores fazem uma reflexão sobre as suas práticas docentes e, partindo das experiências exitosas ou mal-sucedidas, planejam novas estratégias para que o processo de ensino aprendizagem flua bem. Para tanto, há um planejamento semanal para ajustes do projeto da SEDUC com o fito de adequações à realidade local.

Os alunos são avaliados diariamente através do desempenho, sendo elaborado um relatório semestral sobre a evolução da criança nos processos de ensino e aprendizagem, servindo esses de base para a construção do relatório final.

Esse relatório final é o dossiê da evolução da aprendizagem das crianças e, ao concluir as atividades na Creche, cada criança leva o seu dossiê.

A creche conta também com dois projetos institucionais, quais sejam: 1) de leitura denominado “Conte lá que conto cá”, que consiste em, no fim de semana, os alunos levarem livros para seus pais/parentes lerem e fazerem observações, e 2) “Ciranda cultural”, que acontece a cada 15 dias com todas as turmas em conjunto (CAVALCANTI, 2019).

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como o objetivo geral desse estudo foi refletir sobre a percepção que as professoras da Educação Infantil têm acerca do processo de Educação Inclusiva, inicialmente traçamos o perfil de formação das professoras da Educação Infantil que atuam em uma creche da rede municipal de ensino de Campina Grande – PB. Em seguida, identificamos quais saberes as professoras da Educação Infantil possuem sobre a Educação Inclusiva em salas de aula regulares, bem como a percepção dessas mesmas professoras sobre a Educação Inclusiva que ocorre no contexto de atuação profissional em que estão inseridas. Assim, procedemos à análise dos dados, considerando o referencial teórico, e o estudo que realizamos leva-nos às constatações apresentadas a seguir.

Como já referido, os dados foram obtidos a partir de um questionário aplicado aos quinze sujeitos envolvidos, composto pelo universo de 15 respondentes, todos atuando na Educação Infantil, sendo cinco há até dez anos e 10 há mais de dez anos.

No que se refere ao perfil de formação acadêmica dos sujeitos respondentes, mais precisamente sobre a Instituição que se licenciaram, dez responderam ter se licenciado na Universidade Estadual da Paraíba, uma na Universidade Federal de Campina Grande, duas na Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e três em outras instituições.

No que tange ao ano que se licenciaram: oito responderam ter concluído entre um e dez anos, cinco responderam fazer mais de dez anos e, dois responderam ainda estar cursando. Os demais são licenciados, sendo que dois concluíram um mestrado há menos de quatro anos e três são especialistas.

Quando questionados se já tiveram alunos com deficiência em sua sala de aula, dois sujeitos responderam que não tiveram e, treze responderam que sim. Quanto aos tipos de deficiência, puderam eleger mais de uma opção, sendo que dez contestaram que tiveram alunos com deficiência intelectual, cinco com deficiência física, três com surdez, um respondeu que teve aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Embora, segundo Ribeiro (2018, n.p), os

[...] indivíduos com TEA apresentem muitas dificuldades na socialização, generalização, distração e sequenciamento de

atividades, fazendo com que a pessoa no Espectro Autista tenha uma consciência pobre acerca da outra pessoa e do ambiente que a cerca, sendo também, em muitos casos, responsáveis pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que consiste em um dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado, além de existirem déficits em desenvolver empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar de outro e de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro.

Para a autora citada, quando se atua com o aluno com TEA, “[...] o processo de ensino-aprendizagem geralmente é muito difícil [...]”, e ainda há quem considera os alunos com TEA como pessoas com deficiência intelectual, é o caso de alguns sujeitos que têm alunos com TEA, mas responderam ter alunos com deficiência intelectual, conforme nosso conhecimento durante o contato presencial no início dos trabalhos. Isso pode ser decorrente do fato de que as pessoas com TEA podem apresentar atrasos no desenvolvimento cognitivo. Além disso, existem casos em que uma mesma pessoa pode ter o diagnóstico de TEA e deficiência intelectual, o que pode causar imprecisão no momento de caracterização das crianças atendidas pela creche.

Quando questionados sobre como foi a experiência de atuação com alunos com deficiência, as respostas foram as apresentadas no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Experiência de atuação com alunos com deficiência

| Sujeitos | Respostas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | “Proveitosa, desafiadora”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2        | “Muito enriquecedora. Desafiadora mais gratificante”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 3        | “Foi difícil. Procurei pesquisar sobre a deficiência e como me comunicar com ela. Apesar de que ela tinha uma cuidadora”;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 4        | “Foi uma experiência incrível que me permitiu crescer em minha vida profissional”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 5        | “Não tive criança com deficiência”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 6        | “Era difícil, porque muitas vezes não sabíamos como lidar com situações que surgiam e na instituição que eu trabalhava não tinha nenhum profissional que pudesse nos orientar. Por sorte tinha uma cuidadora que dava assistência a criança. Procurava ler sobre autismo para entender algumas coisas e íamos tentando contornar”                                                                                                                                                                                                  |
| 7        | “Não tive”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 8        | “Desafiadora, porém pude por em prática tudo o que aprendi até o momento e acompanhar cada passo do desenvolvimento do meu aluno, o que me deixava muito feliz”;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 9        | “Sabia muita coisa na teoria, mas a dificuldade foi imensa na prática, pois as (sic) descortas e experiências foram desanimadoras no início, até manter contato e ajuda dos familiares, que foi de grande valia!!”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 10       | “Satisfatória”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 11       | “Difícil”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 12       | “Tive a experiência de acompanhar uma adolescente com deficiência intelectual. Na verdade, foram mais de um. Mas está em específico foi cativante para mim. Ela era uma menina linda; sonhadora; de bastante inteligente. Ela tinha sim suas limitações, mas era muito esforçada e corajosa; com o meu apoio a ajudei a se erguer, a superar seus limites; a avançar na sua educação; claro que os desafios eram grandes, mas ela sempre foi uma menina esforçada e isso era muito bom. Eu sempre estava alindo [sic] junto dela a |

| Sujeitos | Respostas                                                                                                                                                        |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | ajudando e ensinando de buscando técnicas novas para isto”                                                                                                       |
| 13       | “Desafiante”                                                                                                                                                     |
|          | "Desafiadora, porém pude por em prática tudo o que aprendi até o momento e acompanhar cada passo do desenvolvimento do meu aluno, o que me deixava muito feliz." |
| 14       | “Desafiadora para ambos, mas, gratificante ver cada conquista diária na aprendizagem e interação da criança com a creche”;                                       |
| 15       | “muito instigante”.                                                                                                                                              |

Fonte: Elaboração própria, 2020.

As respostas apresentadas no Quadro acima corroboram para a afirmação de Silva e Aranha (2005, p. 372) ao dizerem que “O tema da Educação Inclusiva tem despertado, no meio educacional, angústias e entusiasmos.”. A partir dessas respostas, podemos constatar que a formação é incipiente, mas os sujeitos consideram a atuação com alunos com deficiências, difícil e, ao mesmo tempo, é desafiadora e prazerosa, pois traz desenvolvimento para a formação profissional.

Depreendemos daí que, quando atuamos com pessoas com deficiência somos os primeiros a aprender e desenvolver com elas, pois elas devem sempre ser envolvidas em qualquer sugestão ou intervenção a ser tomada a seu despeito. Enquanto pessoa com deficiência, ela, independente da faixa etária, é quem mais sabe sobre o que precisa.

O questionamento seguinte foi: *Considerando o seu contexto de atuação profissional, como você vê o processo de inclusão que ocorre dentro da sua instituição? Você acredita que precisa de reformulações? Você percebe alguma dificuldade? Qual?*

Em decorrência desse questionamento ocorreram muitas respostas diferentes, e as dificuldades mais evidenciadas foram: i) no que se refere: à falta preparação dos cuidadores; ii) à falta de materiais teóricos e pedagógicos adequados, embora no Art. 74 da LBI reze que “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”. Essa garantia deixa muito a desejar, pois a teoria fica muito distante da realidade; e iii) a lacuna da adequação ambiental. Nesse sentido, cumpre ressaltar que há normas que norteiam a implementação das mudanças ambientais, de forma a eliminar as barreiras arquitetônicas, tais mudanças são estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas Normas Técnicas (ABNT), na NBR 9050.

Respostas de outros sujeitos a esse questionamento são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Respostas à questão sobre o processo de inclusão na Instituição: reformulações e dificuldades

| Sujeitos | Respostas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | “A dificuldade se dá quando temos o primeiro contato, no primeiro ano escolar. Não conhecemos a criança, suas limitações. Não somos ainda seu porto seguro, mas com o tempo conseguimos isso. Que a criança confie na gente”.                                                                                                                                                                                      |
| 5.       | “O processo de inclusão está em construção contando com os esforços do corpo escolar. Diante das dificuldades são necessárias sim reformulações para melhores ajustes. A dificuldade está no saber fazer e promover a inclusão de fato”.                                                                                                                                                                           |
| 6        | “Acho que precisamos debater sempre, todos os dias sobre nossas dificuldades em relação ao processo de inclusão nas escolas e creches de todo país. A formação continuada precisa estar presente no nosso cotidiano para que a efetivação do processo de inclusão aconteça de fato e de direito em nossas instituições. Como também os materiais didáticos, pedagógicos disponíveis para que o trabalho aconteça”. |
| 8        | “Vejo bastante comprometimento na atuação dos profissionais que trabalham comigo, sempre procuram conhecimento e tentam dar o seu melhor”.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 11       | “Sim. Muitas dificuldades”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 12       | “Bem acreditamos sempre no melhor. É novo para todos da instituição de ensino. Mas eu acredito que cada um, cada um mesmo, deve abrir a sua mente intelectualmente falando, para abraçar, e ser parte positiva junto ao Profissional da área no processo da Educação Inclusiva”.                                                                                                                                   |
| 14       | “Vejo um empenho da creche de se incluir na vida da criança se adequando a ela e suas necessidades respeitando suas dificuldades. Dando suporte à família para que continue o em casa o trabalho que é promovido na creche bem como, dando meios para que professoras e nós cuidadoras demos um melhor suporte pedagógico para a criança”.                                                                         |

Fonte: Elaboração própria (2020).

Diante desses relatos, entendemos como desafio primordial à instituição se adequar às necessidades da criança com deficiência, respeitando sua opinião, as capacidades e, sobretudo, se não souber se ela consegue realizar alguma atividade de forma individual, perguntar-lhe, pois, apesar da insegurança que temos nos primeiros contatos, sabemos que as pessoas com deficiência apropriar-se do ambiente em que estão inseridas. De acordo com o paradigma da Educação Inclusiva, o ambiente, os instrumentos, as metodologias, entre outros, devem ser acessíveis a toda a diversidade humana, de modo que não se “precise ajudar” ou adaptações à inclusão da pessoa com deficiência, uma vez que ela deles deve estar empoderada.

No questionário aplicado, também havia questões relacionadas aos conhecimentos dos sujeitos acerca da inclusão obtidos ao longo da formação. Nesse sentido, quatorze responderam afirmativamente. Nesse sentido, as respostas revelaram que os sujeitos tiveram oportunidade de estudar sobre inclusão em disciplinas da graduação, da pós-graduação, em cursos de extensão, eventos

acadêmico-científicos e/ou pedagógicos promovidos por instituições de ensino, formação continuada e mídia impressa, televisiva e/ou virtual. Quanto aos textos que eles usaram para conhecer mais sobre o assunto, responderam que foi através de aulas, artigos científicos, palestras, conferências, seminários, livros, reportagens e mesas redondas.

Ao serem questionados se já participaram de alguma formação continuada que contemplou especificamente a inclusão e a sua relação com a Educação Infantil e, em caso afirmativo, quem promoveu essa formação, a maioria respondeu afirmativamente e, que foi promovida pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande - PB (SEDUC).

Por fim, os sujeitos foram estimulados a dar uma opinião sobre se a formação contemplou de modo satisfatório o estudo sobre a inclusão e justificar. Dos respondentes, 60% disseram que não e, apresentaram algumas justificativas, tais como: “Pois sabemos que o aprofundamento vai acontecendo na medida em que no cotidiano nos deparamos com casos específicos. O que se sabe é o básico e as especificidades vão sendo ampliadas os conhecimentos de acordo com a demanda.”; “Apesar da evolução ocorrida ao longo dos anos sobre a temática da inclusão, ainda não é dada a devida importância.”; e “Acredito que o pouco que aprendi sobre a inclusão, foi na vivência com o portador de deficiência!!”.

Entre os sujeitos, 26,66% responderam que sim e, apresentaram justificativas do tipo: “Porém esse tema deve ser sempre abordado, dada a sua importância, para que nós, professores, possamos aprender mais e desempenhar cada vez melhor o nosso papel.”; “Mas ha sempre o desejo de se aprimorar mais e mais quanto ao assunto. E é o meu objetivo.”; e “a formação foi promovida por especialistas e baseada nas nossas vivências na sala de referência”.

Já 13,33% dos sujeitos responderam que a formação contemplou de forma genérica o estudo sobre inclusão, justificando que “nunca consegue englobar tudo” e “sempre temos mais a aprender”. Por fim, 6,66% respondeu que “Essa necessidade sempre existiu, já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal é de processo subjetivo como a capacidade de captar a atenção e criar interesse.”

Diante dos dados coletados nesse estudo, constatamos que, no geral, para os sujeitos, a inclusão é um tema eleito para formação continuada, sobretudo para os que atuam junto a crianças com deficiência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, neste trabalho, investigar a percepção que as professoras da Educação Infantil de uma creche de Campina Grande têm acerca do processo de Educação Inclusiva. Os sujeitos envolvidos compuseram um universo pesquisado, que nos fez refletir acerca da inclusão.

Este trabalho, que teve como campo de estudo uma creche, proporcionou-nos as constatações dos estudos teóricos abordados na Universidade e uma melhor compreensão da inclusão. Dessa forma, favoreceu significativamente a construção de novos conhecimentos, saberes docentes a serem aperfeiçoados permanentemente na nossa formação.

Percebemos que, apesar da grande diferença de tempo de atuação e de formação entre os sujeitos participantes, a maioria considera que a sua formação inicial abarcou questões ligadas à inclusão, mas apenas muito superficialmente, demonstrando a necessidade de aprofundamento em formação continuada.

Considerando as respostas obtidas, os conhecimentos das professoras acerca da inclusão parecem ser atribuídos ao interesse particular de cada uma, procurando, através da mídia e eventos específicos, aprofundarem seus estudos para compreender melhor o contexto do aluno com deficiência.

Por fim, entendemos que a inclusão não envolve apenas os professores, pois concordamos com Tavares (2020, n.p.) quando diz que “[...] se estamos falando em incluir, são todos os elementos e atores que fazem parte desse contexto: os professores, a família, o aluno e toda a rede que está por trás da escola.” Continua ainda a pedagoga, “[...] assim, a gente entra em uma condição na qual eu não preciso saber tudo sobre aquela pessoa, pois eu preciso saber sobre pessoas e estar disposta a evoluir, melhorar, criar melhores condições [...]”.

Gostaríamos de registrar que a maior dificuldade na realização desse trabalho deveu-se ao levantamento dos dados, pois além da demora em devolver os questionários respondidos, as respostas dos sujeitos foram resumidas.

Finalizando, ressaltamos que o presente trabalho não exaure a magnitude da problemática em questão pois, embora existam pesquisas desenvolvidas nessa área de educação, percebemos que são necessárias mais pesquisas específicas sobre inclusão, detalhando-se o real cenário e perfil dos alunos com deficiência, de modo que se envolvam os familiares, além das professoras das crianças com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Gustavo Sampaio. Educação inclusiva como direito de todos. Inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020 frente à Convenção Internacional de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 25, n. 6304, out. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/85803>. Acesso em: 20 out. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**: Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 8.368/14**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm) Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298/99**, de 20 de novembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502/20** de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Decreto Nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em 05 out. 2020.

CAMARGO, Maritania; REIS, Bruna dos. **Em defesa da infância e da juventude – Lutar por outro mundo**. 2019. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/em-defesa-da-infancia-e-da-juventude-lutar-por-outro-mundo/>. Acesso em: 4 ago. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para uma creche que respeita-direitos fundamentais**. 6.ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARDOSO, Ana Cristina R. da S. **Formação e docência na educação infantil: um olhar sobre a prática pedagógica e o currículo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

CAVALCANTI, Janeide A. **Relatório de Estágio Supervisionado em Educação Infantil**. Joao Pessoa: UFPB, 2019.

DIAS, Adelaide Alves. **Estágio Supervisionado em magistério da Educação Infantil I**. Trilhas do Aprendiz - vol. 2.1ª ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v.2, p. 379-417. Disponível em [http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/pub\\_1291085797.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/pub_1291085797.pdf). Acesso em: 10 maio 2020.

DOMINGOS, Ana Lúcia Silvério de Oliveira; SILVA, Fernanda Duarte. Concepções de criança e infância a partir da legislação brasileira. **Revista Partes**, São Paulo, 2016. Não paginado. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2016/04/29/concepcoes-de-crianca-e-infancia-a-partir-da-legislacao-brasileira/>. Acesso em: 28 set. 2020.

FARIELLO, Luiza. **Constituição de 1988, um novo olhar sobre a criança e o adolescente**. CNJ 15 anos. 2018. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/constituicao-de-1988-um-novo-olhar-sobre-a-crianca-e-o-adolescente/>. Acesso em: 20 set. 2020.

FONTENELLE, A. **Metodologia científica: Como definir os tipos de pesquisa do seu TCC?**. 2017. Disponível em: <https://andrefontenelle.com.br/tipos-de-pesquisa/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. A escola. **Rizoma freireano**, v. 8, 2010. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DUARTE, Simone Viana; FURTADO, Maria Sueli Viana. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Saraiva, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KRAMER, Sônia. **Com pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LANNA JUNIOR, Mario Cleber Martins (Comp). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NBR 9050/2015: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil No Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa modalidade Educacional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

PÁTIO. **Nova política nacional de educação especial**: avanço ou retrocesso? **2020**. Portal Desafios da Educação. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/nova-politica-nacional-de-educacao-especial/>. Acesso em: 30 out. 2020.

SANTIAGO. Sandra Alves da Silva. **Exclusão da pessoa com deficiência, educação para que?**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada**: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SCHNEIDER, Alexandre. Política Nacional de Educação Especial pode ser alvo de questionamento legal. **Opinião**, São Paulo, 05, out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/politica-nacional-de-educacao-especial-pode-ser-alvo-de-questionamento-legal.shtml>. Acesso em: 29 out. 2020.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v.11, n.3, p.373-394, 2005.

SOARES, Ângela da Silva. Concepção de Infância e Educação Infantil. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2018. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil/>. Acesso em: 28 set. 2020.

TAVARES, Marcia. **Seis questões para refletir sobre a inclusão escolar**. 2020. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/questoes-sobre-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 22 out 2020.

TREVISAN, Rita. O que diferencia a BNCC para a Educação Infantil do DCNEI e do RCNEI. **Nova Escola**, 2020. Disponível em: <http://epsinfo.com.br/diferencas.pdf> . Acesso em: 22 set. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha. UNESCO, 1994.

**APÊNDICES**  
**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO  
 CURSO DE PEDAGOGIA

Título do trabalho: **ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Aluna: Janeide Albuquerque Cavalcanti (janeide@gmail.com)

Orientadora: Thais Oliveira de Souza (thais.oliveira@academico.ufpb.br)

**QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Prezada Professora,

Esta pesquisa reflete sobre os saberes docentes acerca da inclusão na sala de aula regular e está sendo desenvolvida por Janeide Albuquerque Cavalcanti, aluna da graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Solicitamos a sua colaboração através das respostas a este questionário, como também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos acadêmicos e publicá-los em revista científica especializada. Por essas ocasiões, os nomes dos envolvidos na pesquisa serão mantidos em sigilo. Esclarecemos ainda que sua participação é voluntária e a estudante está à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço desde já a sua contribuição.

Janeide A. Cavalcanti

**IDENTIFICAÇÃO**

1 Email:

2 Nome completo:

**DADOS PROFISSIONAIS**

3 Instituição em que se licenciou:

4 Ano de conclusão do curso:

5 Pós- graduação: ( ) especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

6 Ano de conclusão da pós-graduação:

|                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 7 Instituição(ões) em que leciona atualmente:                                        |
| 8 A Instituição é:<br>( ) pública<br>( ) privada                                     |
| 9 Séries que leciona:                                                                |
| 10 Tempo de atuação como professora da Educação Infantil: ____ anos                  |
| 11 Você atua como<br>( ) Professora<br>( ) Cuidadora<br>( ) Pedagoga<br>( ) Diretora |

### QUESTIONÁRIO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12 Ao longo de sua formação, você teve a oportunidade de estudar sobre a inclusão?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 13 Em caso positivo, em que contextos você realizou esses estudos?<br>( ) Disciplinas da graduação<br>( ) Disciplinas da pós-graduação<br>( ) Cursos de extensão<br>( ) Formação continuada<br>( ) Eventos acadêmico-científicos<br>( ) Revistas científicas especializadas<br>( ) Eventos pedagógicos promovidos por instituições de ensino<br>( ) Mídia impressa, televisiva e/ou virtual<br>( ) _____ |
| 14 Que textos você acessou para obter esses conhecimentos?<br>( ) Artigos científicos<br>( ) Palestras, conferências, mesas redondas, etc<br>( ) Aulas expositivas<br>( ) Seminários<br>( ) Reportagens<br>( ) Livros<br>( ) _____                                                                                                                                                                       |
| 15 Você já participou de alguma formação continuada que contemplou especificamente a inclusão e a sua relação com a Educação Infantil? Se sim, quem promoveu essa formação?                                                                                                                                                                                                                              |

16 Na sua opinião, a sua formação contemplou de modo satisfatório o estudo sobre a inclusão? Justifique

17 Qual a sua sugestão para o aperfeiçoamento da formação do profissional de Pedagogia no que se refere aos estudos sobre a inclusão?

18 Você já teve aluno com deficiência em sua sala de aula?

sim

não

19 Se respondeu sim na questão 7, foi criança:

Cega

Surda

Com mobilidade reduzida

Com deficiência física. Especifique: \_\_\_\_\_

Com deficiência intelectual. Especifique: \_\_\_\_\_

Outro. Especifique \_\_\_\_\_

20 Se respondeu sim na questão 7, como foi a experiência?

21 Considerando o seu contexto de atuação profissional, como você vê o processo de inclusão que ocorre dentro da sua instituição? Você acredita que precisa de reformulações? Você percebe alguma dificuldade? Qual?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, anteriormente identificada, em pleno exercício dos meus direitos, me disponho a participar da Pesquisa **“ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA”**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes aspectos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o conhecimento sobre a percepção das professoras sobre o processo da Inclusão na Educação Infantil.
- Ao (à) colaborador(a) caberá o preenchimento de questionário e a autorização para a análise das respostas apresentadas e não haverá nenhum risco ou desconforto.
- Às pesquisadoras caberá o desenvolvimento da pesquisa dispondo do material coletado como corpus de pesquisa.
- O(a) colaborador(a) poderá se recusar a participar da realização do trabalho ora proposto, ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o(a) mesmo(a).
- Será garantido o sigilo quanto à identidade dos(as) colaboradores(as) desse trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários desse projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Para qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o(a) participante poderá contatar a pesquisadora através do email [janeide@gmail.com](mailto:janeide@gmail.com).
- Ao final da pesquisa, o(a) colaborador(a) terá livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com as pesquisadoras.

Uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

**Campina Grande, 20 de outubro de 2020.**

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do(a) orientadora