

Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: percepções de professores da Educação Infantil

Teacher Education and Inclusive Pedagogical Practices: Early Childhood Education Teachers' Perceptions

Shirlei de Souza Corrêa ¹

Lidiane Cristina Woldam de Moraes Barth ²

Aline Gracieli Vandan ³

Resumo:

Este artigo é resultado da pesquisa realizada no Mestrado em Educação e teve como objetivo compreender a percepção dos docentes sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas creches do município de União da Vitória, Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a docentes da rede municipal. A análise de conteúdo foi realizada em base em Bardin (2016) e revelou três categorias que tratam da formação continuada, das práticas pedagógicas inclusivas e das parcerias para o atendimento especializado. Os principais resultados indicam que as práticas de inclusão que acontecem na creche são realizadas por meio das decisões solitárias dos docentes, que recebem pouca orientação da equipe pedagógica. Essa dificuldade é fortalecida, ainda, pela grande quantidade de crianças sem laudo, que deveriam ser acompanhadas periodicamente por médicos e assistidas por equipe multidisciplinar e estão, na verdade, sob a responsabilidade de um único docente. Conclui-se que apesar das fragilidades, os docentes demonstram esforço e compromisso por meio de adaptações curriculares e metodológicas, evidenciando um trabalho comprometido com a inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Formação docente; Educação Infantil.

Abstract:

This article, derived from a master's dissertation, aims to understand teachers' perceptions of inclusive pedagogical practices developed in daycare centers in the municipality of União da Vitória, Paraná. Qualitative data were collected through a questionnaire administered to municipal school teachers. Content analysis revealed three categories: continuing education, inclusive pedagogical practices, and partnerships for specialized care. The main results indicate that inclusion practices implemented in daycare centers are carried out through the teachers' own decisions, who receive little guidance from the

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), com período Sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal e Estágio Pós-doutoral na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Básica na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0454> E-mail: shirleiscorrea@hotmail.com

² Mestra em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC/Brasil Professora de Educação Infantil no município de União de Vitória-PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8055-3486> E-mail: lidiane.barth@uniarp.edu.br

³ Mestra em Educação Básica Programa de Pós-graduação em Educação Básica na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC/Brasil. Professora de Educação Infantil no município de Porto União – SC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2598-9427> E-mail: aline.vandaun@uniarp.edu.br

teaching staff. This difficulty is further compounded by the large number of children without medical records, who should be regularly monitored by doctors and cared for by a multidisciplinary team, but are, in fact, under the responsibility of a single teacher. Despite these weaknesses, teachers demonstrate effort and commitment through curricular and methodological adaptations, demonstrating significant progress toward inclusion.

Keywords: Pedagogical Practice; Continuing Professional Development; Daycare Centers.

Introdução

A trajetória da educação especial no Brasil tem sido marcada por políticas públicas voltadas à inclusão em diferentes espaços e principalmente no contexto da escola, o que tem intencionado atenção à intervenção precoce e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas desde muito cedo (Bruno, 2018). Sendo que essas ações promovem avanços na garantia de acesso, permanência e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um importante marco dessa trajetória, onde se encontram de forma condensada, importantes diretrizes e informações sobre a implantação da inclusão nas escolas e a garantia de apoio necessário para que os alunos, dentro de suas limitações, possam participar e aprender. Assim, a Educação Especial, segundo a perspectiva: “passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/desenvolvimento” (Brasil, 2008, p. 11).

No contexto da Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, a consolidação da inclusão tem sido compreendida como um desafio, e algumas fragilidades são identificadas, sendo uma delas a ausência de documentos nacionais específicos sobre educação inclusiva na creche. A maioria dos documentos aborda a Educação Infantil de maneira generalista, sem diretrizes claras para a inclusão nesse contexto, que tem especificidades que deveriam ser reconhecidas nos documentos oficiais (Ruiz Chaves, 2021).

Com relação às práticas pedagógicas, as pesquisas indicam que as práticas inclusivas são ações desenvolvidas por diversos profissionais para atender às necessidades das crianças e devem estar presentes tanto nos documentos escolares de nível macro – como o Projeto Político-Pedagógico (Mendes, 2006; Bruno, 2019), o regimento e a proposta curricular – quanto nos documentos elaborados pelos professores, como planejamentos de aula, organização dos espaços e atividades escolares Zluhan *et al.*, 2025).

Para Kramer (2005) A Educação Infantil não é uma ação que deva ser confiada à intuição dos professores, mas uma necessidade prioritária reconhecida e demonstrada como tal a partir de considerações psicossociais e educacionais. Há, portanto, a necessidade de formar profissionais especializados para orientar, estimular e promover o desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil é, portanto, uma etapa que propõe a organização de tempos e espaços e que todas as crianças têm o direito de frequentar e tão propenso às novas experiências, à aquisição de novos conhecimentos e lugar de desenvolvimento da criança na totalidade, é imprescindível um trabalho adequado nessa primeira etapa.

Considerando esse pressuposto, a presente pesquisa foi elaborada com o objetivo de compreender a percepção dos docentes sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas creches no município de União da Vitória, Paraná. Nesse texto, dividido em seções, são discutidas questões relacionadas à formação continuada para práticas inclusivas, às práticas pedagógicas inclusivas e às parcerias para o atendimento especializado.

1. Metodologia

A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida no município de União da Vitória, no estado do Paraná e está de acordo com o parecer número 7.858.389, aprovado pelo comitê de ética da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Com relação aos participantes da pesquisa, foram convidados docentes que atuam na rede municipal de educação, tendo como critérios de inclusão a atuação em creches e com crianças que são público-alvo da Educação Especial (PAEE). Participaram da pesquisa 36 docentes, que são identificados pela letra P, seguida por uma numeração. Os critérios de seleção desses participantes têm relação com a atuação em creches e atendimento às crianças que são público-alvo da Educação Especial.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi um questionário que estava organizado com questões abertas e fechadas. Essa opção se ancora em Gil (2010), que aponta que o questionário consiste num rico elemento de busca de dados, que podem responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Com relação à análise, foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, baseada em Bardin (2016). O processo ocorreu em três etapas: a pré-análise envolveu a organização dos dados, a leitura flutuante do material e a definição dos critérios de inclusão. Depois, a exploração do material que permitiu a organização com categorias pré-estabelecidas. A partir dessa exploração, foram criadas três categorias, a saber: i) Formação continuada para práticas

inclusivas, ii) Práticas pedagógicas inclusivas e iii) Parcerias para o atendimento especializado. E finalmente o tratamento dos resultados e interpretação, quando os dados foram analisados à luz do referencial teórico que norteou as discussões.

2. Resultados e discussões

As categorias que emergem das análises de dados são indicativos das percepções socializadas pelos docentes no cotidiano. Dentre as questões, destacam-se temas que dizem respeito aos processos formativos dos docentes para as vivências de práticas inclusivas, à articulação da prática desenvolvida no cotidiano e das parcerias que são estabelecidas nesse processo.

2.1 Formação continuada para práticas inclusivas

A categoria ‘Formação continuada para práticas inclusivas’ apresenta discussões sobre a importância de oferecer às docentes oportunidades formativas. A construção de bases sólidas para o trabalho com a educação inclusiva na creche depende diretamente dessas oportunidades. Destaca-se, nesse sentido, a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que enfatiza o papel essencial dos docentes diante das demandas educacionais contemporâneas.

Entretanto, para que os docentes desenvolvam as competências necessárias ao ensino inclusivo, é imprescindível uma formação que articule teoria e prática. A formação docente não pode ser entendida apenas como um processo técnico, mas como um percurso contínuo de construção do conhecimento. De acordo com Stiegler (2017), a formação dos professores é um elemento crucial para a efetivação da educação inclusiva, pois favorece a criação de um ambiente escolar que garanta a aprendizagem para todas as crianças. Medeiros (2009, p. 29) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

[...] esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos ao nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação.

Diante dessa realidade, os professores participantes da pesquisa apontaram a ausência de formação adequada como um dos principais desafios para a prática da educação inclusiva na

creche. Muitos destacaram a escassez de cursos de qualidade e a falta de capacitação específica para atuar na área, conforme evidenciam os seguintes depoimentos: "[...] falta de preparo, pouco curso de qualidade ofertado [...]" (P1), "[...] falta de capacitação de profissionais [...]" (P12), "[...] profissionais preparados para atuar na área da Educação Inclusiva [...]" (P15).

Esses relatos indicam uma percepção generalizada de que a formação oferecida não é suficiente para atender às exigências da educação inclusiva. Como enfatiza Cardoso (2023, p. 51): "A preparação e capacitação dos educadores deverá ser por meio de ações de políticas públicas, de políticas educacionais, organizações de grupos de pessoas, ser de responsabilidade de cada cidadão." A partir dessa reflexão, compreende-se que a formação docente deve ser uma prioridade nas políticas públicas, garantindo qualidade na educação, conforme já indicado nos escritos de Nóvoa (2019). Contudo, também é papel do professor buscar aprimoramento contínuo, ampliando seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas.

A falta de formação específica para atuação na educação inclusiva na creche apresenta desafios concretos que impactam diretamente o cotidiano dos professores. A ausência de orientações claras sobre como adaptar atividades, lidar com a diversidade de necessidades e planejar estratégias eficazes gera insegurança e dificuldades na implementação de práticas inclusivas (Bruno, 2018). Além disso, os docentes enfrentam desafios estruturais, como a falta de materiais pedagógicos adaptados, a carência de apoio multidisciplinar e a sobrecarga de trabalho decorrente da alta quantidade de crianças por turma.

Outro fator relevante é a presença de crianças sem laudo médico, mas que apresentam necessidades educacionais específicas. Muitas dessas crianças não recebem acompanhamento especializado, e os professores, sem formação adequada, acabam assumindo sozinhos a responsabilidade por esse atendimento, o que intensifica o sentimento de desamparo e sobrecarga profissional. Como aponta um dos participantes da pesquisa: "Há muitas crianças sem laudo, e não sabemos como agir. Sem diagnóstico, não há suporte adequado. Ficamos sozinhos nessa tarefa [...]" (P9).

Compreende-se, assim, que as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Infantil, especificamente nas creches, têm total relação com a falta de formação, mas não se limitam a esse fator. Outros fatores também são destaques, como a infraestrutura deficiente, a ausência de apoio técnico especializado e a escassez de materiais adaptados. A realidade do atendimento a crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades educacionais especiais exigem não apenas uma requalificação das práticas

pedagógicas (Bruno, 2018), mas também uma mudança na organização do trabalho escolar e nas políticas públicas de apoio.

A ausência de políticas mais amplas que integrem formação, gestão e apoio pedagógico para os professores é, portanto, um dos maiores obstáculos à efetividade da educação inclusiva (Cardoso, 2023, Corrêa *et al.*, 2024). O próprio contexto da creche, que envolve crianças de zero a três anos, exige uma formação especializada que compreenda a especificidade dessa fase e as abordagens pedagógicas necessárias para o desenvolvimento integral dessas crianças (Kramer, 2005).

Por fim, a falta de formação específica para as particularidades dos processos de inclusão na Educação Infantil, como apontado pelos participantes da pesquisa, exige uma reflexão crítica sobre a qualidade e a adequação dos cursos e programas de formação continuada. Como afirma Oliveira, Ziesman e Guilherme (2019), é fundamental que os educadores se sintam habilitados para lidar com a diversidade, reconhecendo que a adaptação das práticas pedagógicas deve ocorrer não apenas no conteúdo, mas também nas metodologias e avaliações.

Dessa forma, alinhando-se às reflexões proporcionadas pela pesquisa, é possível perceber que a formação docente para a educação inclusiva, especialmente no contexto da Educação Infantil, precisa ser contínua, contextualizada e colaborativa, voltada para a realidade das creches e das diversas etapas de ensino, promovendo momentos e movimentos de reflexão (Nóvoa, 2019), garantindo que todos os professores desenvolvam suas potencialidades para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

2.2 Práticas pedagógicas inclusivas

Com relação à categoria ‘Práticas pedagógicas inclusivas’, foi unânime a visão dos participantes de que estas práticas deveriam ser direcionadas para todas as crianças, e que deveria proporcionar os meios necessários para o acesso ao conhecimento e para a utilização deste conhecimento na vida. Para o P12, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas favorece “o hábito de utilizar diferentes metodologias, as quais abrangem todos os seus alunos, incluindo-os assim no processo de aprendizagem”. Para o P10, “a prática pedagógica inclusiva refere-se a abordagens e métodos de ensino que buscam garantir a participação e o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas”.

As percepções dos participantes da pesquisa acerca das práticas vão ao encontro da defesa de Stiegler (2017) e Corrêa *et al.* (2026), que afirma que é função da prática inclusiva dar condições de aprendizagem para todas as crianças, sem preconceitos, de modo a valorizar as diferenças.

Na mesma direção, os participantes socializam que essa prática pedagógica inclusiva está permeada por ações desenvolvidas no cotidiano, como, por exemplo, às adaptações de atividades, o que é enfatizado nas seguintes respostas: “[...] procuro sempre ter respeito, empatia, também busco respeitar o ritmo de aprendizado de cada um, e sempre que possível busco adaptar as atividades [...]” (P4). E na mesma direção “[...] adaptar materiais de maneira que todos tenham acesso ao mesmo conteúdo [...]” (P7).

Com relação às adaptações, é necessário compreender que não se tratar de uma instrumentalização ou facilitação, mas sim de adaptações curriculares, que segundo Chaves (2021), são modificações, alterações ou transformações que os docentes fazem nas propostas curriculares, com o intuito de atender as necessidades das crianças. Considerando tal apontamento, entende-se que as adaptações curriculares são necessárias para garantir o acesso das crianças com ou sem necessidades educacionais especiais aos saberes e conhecimentos de modo diversificado.

Os participantes da pesquisa, em sua maioria, indicam que as adaptações das atividades são feitas com frequência e são utilizadas por eles para desenvolver as práticas pedagógicas inclusivas na creche, como por exemplo: “[...] adaptando atividades, conversando com os alunos de forma individualizada, incentivando eles a participarem de atividades coletivas [...]” (P7) e “[...] eu adapto atividades, jogos e brincadeiras para que o meu aluno possa estar inserido e que desenvolva a atividade [...]” (P2).

Diante destas contribuições, é possível perceber que os docentes compreendem a adaptação das atividades como uma importante prática pedagógica inclusiva capaz de dar as condições necessárias para o acesso aos saberes e conhecimentos, entretanto, como já citado anteriormente, não só as atividades devem ser adaptadas para auxiliar a criança nesse processo. Pode haver a necessidade de se adaptar o currículo também, de modo a organizar os saberes e conhecimentos, os tempos e espaços de modo que todas as crianças tenham acesso igualmente.

Outro ponto essencial para a realização de práticas pedagógicas inclusivas, citado pelos docentes, está relacionado à necessidade de o professor conhecer a criança com quem trabalha, conhecer sua história e como aprende. Assim, ao conhecer a criança, os professores conseguem

[...] identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas na figura do aluno, em suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender (Lima, Martins, 2022, p. 9).

Dessa forma, o posicionamento dos participantes P01, P02, P05 e P12 mostram que as crianças e suas necessidades sempre estão em evidência na hora de desenvolverem as suas práticas: “[...] a partir do meu planejamento buscando sempre trazer a criança que necessita de mais atenção para junto de todos e com atenção específica, conforme a sua necessidade [...]” (P01) e ainda, “[...] conhecer o aluno, sua família, atividades adaptadas, respeitar o ritmo de aprendizagem, adequar instalações, materiais [...]” (P05).

Diante dessas contribuições, percebe-se que o ato de conhecer as crianças perpassa diferentes processos onde está presente a observação do comportamento das crianças frente às atividades diárias, reconhecimento das suas dificuldades e organização de estratégias para saná-las, aproximação e atendimento individualizado para as crianças que necessitam e o diálogo com a família para saber mais sobre o aluno e sua vida fora do ambiente escolar (Chaves, 2021).

Ainda sobre a necessidade de conhecer a criança e suas particularidades, condição essencial no contexto da Educação Infantil (Kramer, 2005), o participante P12, mostra uma visão diferente relacionada a deficiência, para ele, “[...] conhecendo o aluno, conhecendo a sua patologia, para conseguir adaptar as atividades para seu desenvolvimento [...]”. Percebe-se aqui uma visão clínica da criança, relacionando suas necessidades à patologia e não à deficiência. Para Sasaki (2014), essa é uma condição que permite ao professor reconhecer as potencialidades das crianças e considerá-las mais potentes que as condições generalizadas que uma deficiência pode impor.

As atividades lúdicas e as brincadeiras também são citadas pelos participantes como forma de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, conforme indicam os participantes: “[...] através de atividades lúdicas, socialização, atividades de autonomia entre outros [...]” P9 e “[...] com brincadeiras e atividades diversas [...]” P11.

O participante P10 demonstrou uma concepção diferenciada a respeito das práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando que se iniciam nas ações realizadas pelos sujeitos a fim de eliminar as diferentes barreiras existentes no ambiente escolar que impedem a criança de

aprender, bem como exalta a importância de conhecer as crianças e identificar a forma com que aprendem para que, assim, realizem as adaptações necessárias a aprendizagem de cada um.

[...] O desenvolvimento das práticas inclusivas é a partir da acessibilidade atitudinal que seria através de atitudes que visem eliminar barreiras entre todos(as) do ambiente escolar. Em segundo lugar é o conhecimento de cada aluno(a), que merece ser contemplado em seus diversos modos de aprender [...] (P06).

Destaca-se aqui a fala do participante no que diz respeito a acessibilidade atitudinal, onde exalta a importância das ações de diferentes sujeitos em prol da inclusão, o que para Sasaki (2014, p. 15), se refere às ações realizadas sem a existência de barreiras culturais (preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações nos comportamentos da sociedade), como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos mais diversos locais de atividade humana (Sasaki, 2014, p. 4).

Entretanto, é necessário enfatizar que somente acessibilidade atitudinal não garante a inclusão. Ela é o primeiro passo para garantir a acessibilidade de todos os sujeitos nas diferentes esferas da sociedade. Assim, conforme Sasaki (2014) existem mais seis dimensões que devem ser atendidas para garantir a acessibilidade de todas as crianças aos diferentes ambientes existentes na sociedade. Diante disso, as outras seis dimensões se referem a:

Arquitetônica: sem barreiras físicas construídas no interior e no entorno de [...] escolas em geral, de órgãos públicos e nos meios de transportes coletivos particulares ou públicos [...]; Comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal, “adequação às sinalizações de locais (em atenção às pessoas cegas ou com baixa visão) e contratação de intérpretes da língua de sinais [...] junto às IEs, para dar suporte em sala de aula, bem como, em outros eventos educacionais, tanto para educadores, como para alunos surdos [acréscimo nosso]; Programática: Sem barreiras invisíveis existentes nos decretos, leis, regulamentos, normas, políticas públicas e outras peças escritas; Metodológica: Sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas de estudo, de trabalho, etc., [...] Com novas metodologias na execução de serviços; instruções baseadas nas inteligências múltiplas; uso de todos os estilos de aprendizagem; novos conceitos de aprendizagem e de avaliação de conhecimentos e habilidades [...] Instrumental: Sem barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios de estudo, de trabalho [...]; Natural: Sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras de propriedade pública ou particular; (Sasaki, 2014, p. 4-6).

Considerando as sete dimensões apontadas, entendemos que para haver inclusão é imprescindível haver primeiro acessibilidade. Assim, sendo dentro das instituições de ensino

não pode haver atitudes preconceituosas e estereotipadas que impeçam a criança de ter acesso aos saberes e conhecimentos construídos ao longo da história.

Quanto aos tipos de práticas pedagógicas inclusivas já realizadas pelos docentes participantes da pesquisa, identificamos as atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, músicas e histórias) como uma das principais formas de trabalhar com a inclusão das crianças pequenas. Esse aspecto é percebido em muitas respostas dos participantes, como, por exemplo, quando o P4 afirma cujo hábito é levar brinquedos sensoriais para o desenvolvimento de atividades.

Sobre as brincadeiras, entendemos que são importantes aliadas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, por meio das brincadeiras elas aprendem a controlar e expandir seus movimentos, a ser independente, a explorar os sentidos do corpo, desenvolve diferentes habilidades manuais e corporais, reconhecer e diferenciar as características dos objetos, reconhecer os diferentes ambientes a que tem acesso, aprende a relacionar-se com outras crianças e com os adultos, entre outros. Sobre isso, Oliveira (2020, p. 119) afirma que:

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil. [...]

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância, respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança.

No que diz respeito aos jogos, estes são capazes de desenvolver a autonomia, a coordenação motora, a atenção, a concentração, a criatividade, o reconhecimento das emoções, a cooperação, o respeito às regras, entre outros. Dessa forma, se constituem como importante prática pedagógica inclusiva. Assim, conforme Ferreira (2006, p.37) o jogo “é uma atividade física e/ou mental que favorece a socialização, e é realizado obedecendo a um sistema de regras,

visando um determinado objetivo”. Considerando esta perspectiva, o jogo seja ele individual ou coletivo permite que a criança perceba suas limitações e compreenda o papel do outro dentro dessa dinâmica.

Outra atividade pedagógica inclusiva desenvolvida pelos participantes da pesquisa e enfatizada pelos mesmos é a rotina. As respostas dos participantes mostram que os momentos de rotina podem se converter em momentos de aprendizagem e de inclusão, visto que todas as crianças estão envolvidas, como as mais citadas tem-se o uso de fichas de rotinas e atividades sequenciais expostas. Para o P35, são inúmeras possibilidades de atividades e todas devem atender à necessidade específica do aluno. Segundo o relato,

São várias práticas, citarei uma em especial. Em 2022 recebi um aluno com TEA, além de todas as práticas citadas anteriormente, houve um diálogo durante todo o ano com a família. Em sala, confeccione brinquedos de sucata para os alunos, onde todos contemplaram os jogos pedagógicos. Também adaptei a rotina da turma, de horários de menos movimentação nos espaços externos como no refeitório (P05).

Observa-se que tais posicionamentos mostram concepções aproximadas e mais completas referente às práticas pedagógicas inclusivas, mostram que essas ações não se resumem a uma única ação, mas, a um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas em prol da inclusão na creche. Conforme Albuquerque (2020), o conceito de práticas pedagógicas inclusivas se apresenta de forma diversificada e abrangente, apresentando-se em diferentes formas: no currículo, na sala de aula e sua organização, nas propostas de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas, nas avaliações, na gestão escolar, nas ações cotidianas, nos materiais usados, nos momentos de recreação, no atendimento educacional especializado, no planejamento, enfim, em todos os contextos que envolvem a Educação Infantil.

Para além das informações relacionadas às práticas pedagógicas de inclusão, os dados da pesquisa trouxeram, ainda, informações a respeito das maiores dificuldades enfrentadas e citadas pelos professores das creches para desenvolver as práticas pedagógicas inclusivas. Dentre elas, podemos citar: o número de alunos por turma, a formação dos professores, a falta de material de apoio, a falta de professor auxiliar, a falta de tempo, a demora no diagnóstico e a necessidade de maior suporte aos professores.

Com relação ao número de alunos por turma, os dados evidenciam que os professores precisam trabalhar com salas lotadas, realidade que dificulta o atendimento individualizado das crianças e compromete a inclusão das crianças público-alvo da educação especial (Alves, 2019). Conforme apontam os participantes P3 e P04, respectivamente: “[...] muitos alunos na mesma

sala, espaços pequenos, quantidade de material, muitas vezes sem auxiliar na sala [...]” e “[...] a principal dificuldade reside na grande quantidade de alunos na turma, o que torna desafiador oferecer atenção individualizada, e sem auxiliares em diversos momentos, dificultando a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas na creche [...]”.

Percebe-se, a partir da contribuição dos docentes, que as colocações vão ao encontro do que Alves (2019) problematiza, e que o número excessivo de alunos nas turmas da creche compromete a aprendizagem das crianças com dificuldade, visto que impede que o professor consiga dar atenção individualizada para a criança que necessita.

Os dados da pesquisa evidenciam, ainda, a falta de formação dos professores, a falta de material e a necessidade de professor auxiliar em turma, para ajudar com os alunos público-alvo da educação especial com principais dificuldades enfrentadas por eles para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Sobre a falta de formação, o participante P02 reconhece: “[...] tenho dificuldades, pois não sei trabalhar com crianças especiais, então fazer uma adaptação para que eles sejam alcançados se torna uma tarefa difícil [...]”. Essa resposta evidencia a necessidade de formação por parte dos professores que atendem crianças no processo de inclusão.

No que tange a falta de material, as respostas dos participantes P02, P05 e P09 indicam a necessidade de investimento em materiais para auxiliar nas práticas pedagógicas inclusivas: “[...] temos falta de material de apoio que sejam pensadas para desenvolver aprendizagem desses alunos [...]” (P02).

Na mesma linha, os participantes relatam que a ausência ou falta de um professor auxiliar, ou estagiário para auxiliar os professores também foi identificada como uma dificuldade enfrentada no cotidiano, como apontam as respostas dos participantes P12 e P07, respectivamente: “[...] pensando no coletivo, o desafio é principalmente a falta de professor auxiliar especializado [...]” (P12) e “[...] profissionais como segundo professor com formação na área [...]” (P04).

Além do apontado anteriormente, os professores participantes da pesquisa indicaram a necessidade de uma equipe para dar suporte em sua prática pedagógica, apontando uma carência existente na construção do planejamento, bem como, a falta de colaboração entre profissionais. “[...] as dificuldades seriam na questão de suporte de profissionais que auxiliassem os professores no seu planejamento e entendimento dos alunos que necessitam de mais auxílio na execução das atividades [...]” (P11). O que vai ao encontro de Stiegler (2017), que aponta a

necessidade de um trabalho coletivo com a criança que está vivenciando um processo de inclusão.

2.3 Parcerias para o atendimento especializado

Na categoria ‘Parcerias para o atendimento especializado’, leva-se em consideração que as crianças público-alvo da educação especial muitas vezes necessitam de atendimento diferenciado daquele atendimento oferecido pelas creches, seja ele feito por psicólogas, neuropediatras, fonoaudiólogas ou em escolas especializadas. E dependendo do laudo, faz-se necessário que recebam o suporte individualizado para o seu desenvolvimento. No que diz respeito às crianças de zero a três anos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que o atendimento educacional especializado para essas crianças se expressa por meio de serviços de intervenção precoce, o que objetiva otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem e devem ser realizados em parceria com os serviços de saúde e de assistência social (Bruno, 2018).

Sobre esse atendimento com diferentes profissionais, os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos professores (25) afirma que seus alunos não recebem esse tipo de atendimento, ficando a responsabilidade apenas com o professor da turma de auxiliar essa criança em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Três professores afirmaram que as crianças recebem atendimento, mas não conseguiram explicar como isso ocorre, o que indica uma desarticulação nas informações, que pode inclusive prejudicar o desenvolvimento da criança. Três afirmaram que seus alunos recebem atendimento com a equipe multidisciplinar, e dois têm seus alunos atendidos em outras instituições.

As respostas indicam inconsistências no acompanhamento dessas crianças. O que contraria a proposta de inclusão e de trabalho coletivo entre escola e outras atividades assistivas (Ruiz Chaves, 2021). Os professores afirmam que os CMEI recebem visitas esporádicas da psicóloga da Secretaria de Educação. O que é possível perceber nas respostas dos participantes P02 e P08: “[...] Depende do que pode ser considerado acompanhamento, uma visita presencial creio que não seja considerada [...]” (P02) e “[...] na escola em geral, vieram uma vez, a psicóloga [...]” (P08).

Compreendendo que as crianças público-alvo da educação especial que frequentam a etapa da creche necessitam de atendimento especializado, faz-se necessário que tenham acesso a esse atendimento e que ele deve ser realizado por diferentes profissionais, de acordo com a

necessidade da criança (Stiegler, 2017), pois, delegar essa responsabilidade somente para o professor da turma é mostrar que se tem uma visão distorcida sobre o que é educação inclusiva.

Em contrapartida, para as crianças que recebem esse atendimento diferenciado fora do centro de Educação Infantil é importante que haja compartilhamento das informações entre os profissionais envolvidos e os professores, pois, essa troca possibilita que professores e demais profissionais possam adequar as suas práticas e trabalhar em conjunto para proporcionar a criança melhores condições para o seu desenvolvimento.

Assim, os dados indicam que a percepção que os professores têm acerca da troca de informações com os profissionais da equipe multidisciplinar (neuropediatra, fonoaudióloga e psicóloga) não é uniforme, já que alguns professores a veem de forma positiva e outros nem tanto. As respostas que apresentaram uma visão positiva (6) sobre essa troca de informações apontaram que elas ocorrem por meio de interlocutores, e os profissionais repassam as informações para a supervisora e diretora do CMEI e estas repassam aos professores.

Além dessa questão, algumas respostas enfatizam o modo como ocorrem as orientações repassadas à equipe gestora, que podem ser em “grupo de estudos” (P06) ou por meio de “diálogo, vídeos, textos”. (P11). Desta forma, as respostas evidenciam que há pouco, ou nenhum contato direto dos professores com os profissionais da equipe multidisciplinar da secretaria de educação municipal, ficando o repasse das informações somente para diretor ou supervisor, o que pode indicar uma fragilidade nesse processo.

Quanto aos professores que apresentaram uma visão negativa a respeito dessa troca de informações, suas respostas evidenciaram uma ausência na comunicação com relação aos alunos e suas necessidades. Indicam a necessidade de melhoria na troca de informações e orientações destinadas aos professores. Conforme evidencia o P09: “[...] ainda não recebi nenhuma orientação da equipe da secretaria, apenas da equipe da APAE, a qual trouxe maneiras de lidar com a criança aliados às dificuldades e problemas de saúde que a criança possui [...]”.

Outro ponto evidenciado pelos dados da pesquisa é destacado por um participante, é que o professor também tem responsabilidade de buscar individualmente informações referentes às crianças e os atendimentos que ela realiza, pois, os profissionais da equipe multidisciplinar “[...] procuram sempre conversar orientando sobre como agir com as crianças e sempre que precisamos podemos solicitar ajudar [...]” (P05). Dessa forma, conforme Ruiz Chaves (2021), o professor é responsabilizado e assume, individualmente, uma responsabilidade que deveria ser de toda a equipe.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos docentes acerca das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas creches do município de União da Vitória, Paraná. A partir da análise dos dados, foi possível identificar elementos centrais que caracterizam o cenário da inclusão na Educação Infantil, especialmente no contexto das creches.

Os resultados evidenciam que, embora os professores reconheçam a importância da inclusão e demonstrem compromisso com sua efetivação, enfrentam inúmeros desafios estruturais e pedagógicos. A ausência de formação continuada específica, a escassez de materiais adaptados, a falta de apoio institucional e a sobrecarga de trabalho são fatores que comprometem a qualidade das práticas inclusivas. Soma-se a isso a presença significativa de crianças sem diagnóstico formal, o que dificulta o acesso ao atendimento especializado e sobrecarrega os docentes, que assumem, muitas vezes, responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com equipes multidisciplinares.

Apesar dessas limitações, os dados revelam que os professores têm desenvolvido estratégias de adaptação curricular e metodológica, evidenciando esforços para garantir o acesso e a participação de todas as crianças nas atividades escolares. As práticas pedagógicas inclusivas são construídas no cotidiano, por meio de ações como o uso de atividades lúdicas, adaptações de materiais, organização da rotina e atenção individualizada, sempre pautadas no respeito às singularidades dos alunos.

A pesquisa também aponta a fragilidade das parcerias interinstitucionais, especialmente no que diz respeito ao atendimento especializado. A comunicação entre os profissionais da saúde, assistência social e educação ainda é incipiente, o que compromete a articulação necessária para o desenvolvimento integral das crianças público-alvo da educação especial.

Diante desse cenário, conclui-se que a efetivação da educação inclusiva nas creches exige não apenas o engajamento dos docentes, mas também o fortalecimento das políticas públicas, com investimentos em formação continuada, infraestrutura adequada, equipes de apoio e regulamentações específicas para a inclusão na Educação Infantil. É fundamental que a inclusão seja compreendida como um processo coletivo e intersetorial, que ultrapassa os limites da sala de aula e envolve toda a comunidade escolar e os serviços públicos de suporte à infância.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para o fortalecimento do campo de estudos sobre educação inclusiva na Educação Infantil ao evidenciar, a partir da percepção dos docentes, os desafios e as possibilidades presentes na construção de práticas pedagógicas inclusivas no

cotidiano das creches. Ao trazer elementos empíricos que revelam as tensões entre as orientações das políticas públicas e as condições concretas de implementação da inclusão, o estudo amplia a compreensão sobre como essas práticas são produzidas no contexto da primeira infância. Contudo, é importante reconhecer que a investigação apresenta como limitação o fato de ter sido desenvolvida em um único campo empírico, circunscrito às creches de um município específico, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Ainda assim, os achados oferecem importantes subsídios para o debate acadêmico e para a formulação de políticas e ações formativas voltadas à Educação Infantil inclusiva, especialmente ao evidenciar a centralidade da formação docente, do apoio institucional e da articulação dos profissionais. Dessa forma, a pesquisa reafirma a relevância de investigações que aprofundem a compreensão das práticas inclusivas em diferentes contextos educacionais, contribuindo para o avanço da produção científica e para a consolidação de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, p. 123–140, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/> Acesso em: 26 ago. 2025.

ALVES, F. Desafios da inclusão na educação infantil: número de alunos por turma e práticas pedagógicas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 58, p. 77–94, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/index> Acesso em: 26 ago. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 301–318, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/589>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRUNO, M. M. G; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687–701, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CARDOSO, C. **A formação docente e a inclusão: desafios e práticas pedagógicas no contexto atual**. São Paulo: Editora da Educação, 2023.

CORRÊA, S. de S.; BRIDI, D.; BRIDI, C. N.; ZANCANARO, M. Estudos sobre Educação. Da base legal à prática cotidiana: O que indicam as pesquisas relacionadas à inclusão no ensino superior?. **Nuances**. v. 35, p. e024010, 2024. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10620> Acesso em: 6 dez. 2025.

CORRÊA, S. de S.; CARLINI DE MORAES, A.; GRÜTZMANN, F. Da fala sobre a fala com: conversas sobre inclusão com estudantes autistas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, Brasil, v. 18, n. 48, p. 82–99, 2026. DOI: 10.58422/repesq.2026.e1926. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1926> . Acesso em: 26 abr. 2026.

FERREIRA, A. P. **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade: a criança como sujeito. *In*: KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. São Paulo: Ática, 2005.

MEDEIROS, E. T. **A formação de professores e a educação inclusiva: desafios e possibilidades no contexto brasileiro**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MENDES, E. G. **Inclusão: é possível começar pelas creches**. *In*: ANPED. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores: saberes, tempos e culturas**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2020.

OLIVEIRA, M. L.; ZIESMAN, G.; GUILHERME, L. F. **Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades para a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, V. L. de. **Brincar e aprender: o papel das atividades lúdicas na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

RUIZ CHAVES, W.; CHEN-QUESADA, E.; GARCIA-MARTINEZ, J. A. **Inclusão na educação: uma revisão da literatura para gestão educacional**. *Innovaciones Educativas [online]*, v. 23, n. 35, p. 211–234, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2014.

STIEGLER, M. F. **Educação inclusiva: teoria e prática para a sala de aula**. São Paulo: Artmed, 2017.

ZLUHAN, M. R.; CORRÊA, S. de S.; ZWIEREWICZ, M.; VIOLANT-HOLZ, V. The Interface Between Inclusion and Creativity: A Qualitative Scoping Systematic Review of Practices Developed in High School. **Education Sciences**, v. 15, p. 1281, 2025. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/10/1281> Acesso em: 30 out. 2025.