

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes ¹

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa que recebeu financiamento da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) e derivou de estudos e inquietações sobre a temática junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia (GEPEEAm). Objetivou coletar dados sobre a Educação Especial em escolas da Educação Infantil do Campo, as necessidades e prioridades de alunos com deficiência auditiva e deficiência visual que estavam em nível pré-escolar. A pesquisa perpassou pela discussão sobre Educação Infantil, Educação do Campo, crianças com deficiência sensorial, deficiência auditiva, deficiência visual, e, por consequência, formação de professores e Educação Especial. Utilizou a Lei nº 13.306 (Brasil, 2016a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Lei nº 13.257 (Brasil, 2016b), Unesco (2008), dentre outros. Dentre os resultados tem-se a dificuldade de acesso às escolas pela ausência de transporte público coletivo para longos percursos; professor itinerante da Educação Especial que busca atender a legislação nacional que não se enquadra na realidade das escolas do campo; professor itinerante da Educação Especial em com dificuldade de se deslocar de uma escola a outra, quer pela distância, quer pelo transporte, quer pela condição das vias; crianças com deficiência sensorial na Educação Infantil do campo que não dispõem de material acessível para viabilizar sua escolarização; sobre a formação de professores, a Universidade deve ter discussões teóricas e viabilizar estágios profissionais com o público da Educação Especial, na cidade e no campo, além de alternativas viáveis para experiências que promovam a maturidade profissional.

Palavras-chave: Política Educacional, Educação Infantil do Campo, Educação Especial, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa deriva de estudos e inquietações dialogadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia, em que se objetivou investigar a Educação Especial em escolas da Educação Infantil do Campo, as necessidades e prioridades de alunos com deficiência auditiva e deficiência visual que estavam em nível pré-escolar.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente apresentamos uma breve discussão sobre Educação Infantil, Educação do Campo, Educação Especial e Educação Inclusiva; na sequência, a metodologia; por fim, os dados da pesquisa com professores de crianças com 5 anos de idade e representantes da Secretaria Municipal de Educação, seguido das considerações finais.

¹ Professora doutora na Universidade do Estado do Pará - PA, docenteapf@gmail.com



METODOLOGIA

Apresenta-se este artigo como uma pesquisa qualitativa que, segundo Flick (2009, p. 8), visa abordar o mundo “lá fora”, analisando experiências de indivíduos ou grupos, relacionadas a histórias biográficas ou a práticas. Considera-se também como Pesquisa de Campo. Concordante à Gonsalves (2001, p. 67), destaca-se que:

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pela observação e pelo diário de campo como instrumentos. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) destacam que a entrevista semiestruturada pode “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Destaca-se que os sujeitos da pesquisa são professores de Educação Infantil, Educação Especial, e representantes das Secretarias Municipais de Educação. Foram entrevistados 08 professores da Educação Infantil, Educação Especial, e 04 representantes das Secretarias Municipais de Educação de São Francisco do Pará, Igarapé-Açu, Magalhães Barata e Maracanã.

EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa escolar, atendendo crianças de 0 a 5 anos, de acordo com a Lei no 13.306 (BRASIL, 2016a). Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica destacam que:

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 81).



No Art. 2º do Marco Legal da Primeira Infância, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (BRASIL, 2016b). Dentre as prioridades para as políticas públicas, destaca-se:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016b).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, criança é “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas [...]” (BRASIL, 2013, p. 86).

É feito o destaque às diretrizes sobre primeira infância e criança, adicionando-se a condição de deficiência. A princípio não deveria ser diferente ou haver diferença, todos são, ou foram, crianças e têm, ou tiveram, suas infâncias; mas ocorre que, nessa fase, muitos pais descobrem que seus filhos possuem deficiência ou estes se percebem diferentes e com deficiência.

É nessa fase que o acolher e o brincar, como proposto na legislação (BRASIL, 2013), deveriam ser para todos, mas isso não tem sido assim. Não há estrutura suficiente para que a criança transite pela Saúde, Educação e Assistência Social integralmente. Muito se tem feito, muito já se conquistou com a perspectiva da Inclusão, mas ainda se precisa de mais.

São descritas as orientações para a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil na nota técnica MEC/SECADI/DPEE – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial (BRASIL, 2015b).

O AEE deve ser realizado no contexto escolar:

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas. (BRASIL, 2015b, p. 5).

Nem todas as crianças conseguem brincar livremente e de maneira autônoma. O suporte do Atendimento Educacional Especializado deve ser dado nos primeiros contatos de vida. Apresenta-se a condição das crianças com deficiência na Primeira Infância, a relevância da acessibilidade na proposição do Art. 3º da Lei Brasileira de



Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015a), que contempla autonomia e ainda a necessária eliminação de barreiras, de qualquer entrave que limite ou impeça a participação social na escola ou fora dela.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades da Educação, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta alunos e professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Sobre o público ao qual se destina a Educação Especial, o Art. 2º, da Lei Brasileira de Inclusão, destaca:

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. (BRASIL, 2015).

A Educação Especial está atrelada à Educação Inclusiva, e sobre esta última a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2008) destaca que:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem.

Ao destacar “[...] acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem”, vislumbra-se a complexidade da discussão proposta nesta pesquisa, por envolver a Educação Infantil, a Educação Especial/Educação Inclusiva e por adicionar à discussão a Educação Infantil do Campo, haja vista a presença de crianças com deficiência no contexto da região Amazônica, com suas condições particulares, incluso a diversidade geográfica, a desigualdade de condições financeiras, de oportunidades, dentre outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificou-se a dificuldade de acesso às escolas pela ausência de transporte público (adaptado) e registra-se as longas distâncias das escolas do campo, e delas entre



si. Há dificuldade por parte dos professores itinerantes do AEE em deslocar-se de uma escola a outra.

Os professores que atuam com a Educação Especial na chamada zona rural atendem mais de uma escola por semana, são itinerantes, e percorrem distâncias abissais e com difícil mobilidade. Situação semelhante é apresentada por Palma e Carneiro (2017, p. 46) sobre uma professora de Atendimento Educacional Especializado que atende três escolas: “o fato de a mesma professora atender às três escolas interfere na qualidade do serviço prestado”.

Em diálogo com uma das professoras itinerantes da Educação Especial, ela revelou não dispor de muito material para trabalhar com os alunos e que seu “serviço” tem sido mais de conversa e de orientações gerais aos alunos devido ao pouco tempo nas escolas. Porém, de acordo com a nota técnica conjunta MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2015, p. 05), “o atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, tais como: parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros”.

Há crianças com deficiência sensorial, surdas e cegas, nas escolas de Educação Infantil dos municípios pesquisados. Registra-se o acesso ao “currículo” apresentado pela Secretaria Municipal de Educação e que não se explicitou como este é adaptado às crianças com deficiência sensorial, assim como não é informado se levam em consideração as especificidades dos alunos.

A nota técnica conjunta MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2015, p. 05) dispõe que a organização do Atendimento Educacional Especializado depende da articulação entre o professor da criança com deficiência e o profissional do Atendimento Educacional Especializado, que observam e discutem as necessidades e as habilidades juntos. E, ainda, aponta como principal atribuição do profissional do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las.

Compreende-se que o desafio da escola é ser capaz de educar a todos os alunos, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade e que ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades. Essa é uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática e solidária.

Fernandes (2018) relata que as desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, têm em



lidar com a diversidade de identidades que podem ser encontradas nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos, e também na condição de deficiência, anteriormente excluídos, acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania. Adiciona-se a isso a situação de alunos de municípios que se dualizam como cidade/campo.

Em relação ao currículo, foram selecionados dois eixos das propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Linguagem Oral e Escrita, História e Geografia e Ciências, pelo extenso conteúdo e demanda de ações oralizadas, e foram cedidas pela Secretaria de Educação sob título de “planejamento” e não de currículo, nem eixo. A partir delas, fez-se os seguintes questionamentos: como os professores têm trabalhado este “planejamento” com as crianças com deficiência sensorial? Os professores têm conseguido propiciar aprendizagem e suprir as carências educacionais para as crianças com deficiência sensorial?

Sobre a palavra “currículo”, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica apresentam que:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. (BRASIL, 2013, p. 85).

Além disso, ante as controvérsias, apresenta a concepção de “proposta pedagógica”:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. (BRASIL, 2013, p. 85).

A Educação Infantil, dentre as suas proposições, destaca o educar e o cuidar, e que educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas



ou situações, fazendo perguntas etc.) e construirão sentidos pessoais e significados coletivos à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando, de modo singular, das formas culturais de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2013).

Os professores de sala de aula comum, durante a coleta de dados para a pesquisa, alegaram desconhecer LIBRAS e Braille, mas enfatizaram que não deixavam as crianças com deficiência sem atividades. Alguns sugeriram a produção de livro didático que os auxiliasse e um CD-ROM com curso básico e orientações de LIBRAS e de Braille. Sabe-se que a formação dos professores é mais complexa e não seria propício enviar o CD-ROM sem o devido acompanhamento e orientação.

Evidencia-se que o professor é propulsor das condições de aprendizagem das crianças, indistintamente, embora não seja o único responsável pela escolarização destas. Salienta-se que o professor da Educação Infantil, na cidade e no campo, deve ter formação específica para atuar nesse nível escolar e atender à complexidade que ora se apresenta, mediante as diferenças que cabem a cada um.

Nessa perspectiva, há a necessidade de se discutir a composição de graduação e pós-graduação: qual o perfil de professor desejado pela universidade e qual a necessidade das escolas? Registra-se que pouco se discute a formação e a prática dos professores com alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades na área da Educação Especial avançaram, ganharam espaço e esclareceram muitas dúvidas. Novas possibilidades foram descobertas e, certamente, os municípios participantes desta pesquisa também perceberam o trilhar e acompanharam as discussões. No entanto, ao enveredar pelos ramais (vias de acesso) do nosso campo, a dita área rural, visualiza-se que ainda há um abismo, uma carência de profissionais qualificados – e que almejam ter formação –, escolas que não conseguem atender normativas políticas em nível municipal.

A universidade, centro da formação inicial e continuada de professores que atuam e atuarão com crianças, deve atentar para essas discussões. Ter discussões teóricas sim, mas permitir e viabilizar estágios com o público da Educação Especial, na cidade e no campo, além de propor alternativas viáveis para experiências que promovam a maturidade profissional. As informações sobre as deficiências não competem apenas aos professores de SRM/Educação Especial. Os alunos estão na



escola e professores de sala de aula comum, professores de SRM, Gestores e Pais/Responsáveis são igualmente partícipes da formação escolar destes.

Por fim, destaca-se que a criança, da cidade e do campo, com deficiência ou sem, tem direito garantido pela Legislação à educação, à saúde, à autonomia, à infância, à dignidade, à proteção contra a violência e outros; e cabe a cada um de nós o cumprimento e a efetivação disso.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei 13.306/2016a**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13306-4-julho-2016-783308-publicacaooriginal-150706-pl.html>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Lei 13.257/2016b**. Estatuto da Primeira Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº02/2015/MEC/SECADI/DPEE**. Brasília, 2015a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013.

FERNANDES, A. P. C. S.. **Educação Especial nas Ilhas**. Curitiba: Appris, 2018.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C.. Atendimento Educacional Especializado em escolas do campo: desafios e perspectivas. In: CAIADO, K. R. M (org.). **Educação Especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

UNESCO. **48th International Conference on Education - Conclusions and Recommendations**. Geneve: IBE, 2008.

