



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FRANCISCA DE MACEDO MARTINS
HÉRICA CARDOSO DO NASCIMENTO
NATHALYA SOARES SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E
INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO**

MUCAJAÍ - RR

2026

**FRANCISCA DE MACEDO MARTINS
HÉRICA CARDOSO DO NASCIMENTO
NATHALYA SOARES SILVA**

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E
INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia. Orientador: Prof.º
Me. Abraão Jacinto Pereira.

MUCAJAÍ - RR

2026

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO

Francisca de Macedo Martins¹,
Hérica Cardoso do Nascimento²,
Nathalya Soares Silva³.

Declaro que sou autor(a) deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaro também que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho. Assim, declaro, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais.

RESUMO - A Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil constitui uma dimensão fundamental para a garantia do direito à educação e para a participação de todas as crianças nos processos de aprendizagem. O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios e as estratégias para a efetivação da Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil no contexto da Educação do Campo, considerando as especificidades das escolas e das comunidades presentes nesses territórios. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, legislações e produções acadêmicas consultadas nas bases SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES. Foram consideradas produções recentes, além de documentos legais e autores clássicos essenciais para a compreensão da Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Infantil e Educação do Campo. Os resultados evidenciaram que, embora os avanços legais tenham ampliado o direito à inclusão escolar, permanecem desafios relacionados à infraestrutura, à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis, à oferta do Atendimento Educacional Especializado, à formação continuada dos professores e à presença de profissionais especializados nas escolas do campo. Verificou-se também que a efetivação da inclusão depende da articulação entre políticas públicas, escola, família, comunidade e serviços de apoio, considerando as características sociais, culturais e territoriais dos sujeitos do campo. Conclui-se que uma educação verdadeiramente inclusiva exige a reorganização das práticas escolares, investimentos permanentes e valorização das especificidades da Educação do Campo, garantindo às crianças condições de acesso, permanência, participação e desenvolvimento integral.

¹ macedofrancisca189@gmail.com

² hericacardosodonascimento@gmail.com

³ Soaresnathalia727@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT – Special and Inclusive Education in Early Childhood Education constitutes a fundamental dimension for guaranteeing the right to education and promoting the participation of all children in learning processes. This study aimed to analyze the challenges and strategies for implementing Special and Inclusive Education in Early Childhood Education within the context of Rural Education, considering the specificities of schools and communities located in these territories. Regarding the methodological procedures, this research is characterized as bibliographic, with a qualitative approach and descriptive nature, developed through the analysis of books, scientific articles, legislation, and academic productions consulted in the SciELO, Google Scholar, and CAPES Periodicals databases. Recent studies were considered, as well as legal documents and classical authors essential for understanding Special Education, Inclusive Education, Early Childhood Education, and Rural Education. The results showed that, although legal advances have expanded the right to school inclusion, challenges remain regarding infrastructure, availability of accessible pedagogical resources, provision of Specialized Educational Assistance, teacher training, and the presence of specialized professionals in rural schools. It was also found that effective inclusion depends on the articulation between public policies, schools, families, communities, and support services, considering the social, cultural, and territorial characteristics of rural populations. It is concluded that truly inclusive education requires the reorganization of school practices, continuous investments, and recognition of the specificities of Rural Education, ensuring children conditions for access, permanence, participation, and integral development.

KEYWORDS: Rural Education. Specialized Educational Assistance. Inclusive Pedagogical Practices.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, devendo ser assegurada a todos em condições de igualdade (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva busca garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, valorizando a diversidade e a equidade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) consolidaram o direito à educação inclusiva. Entretanto, sua efetivação ainda apresenta desafios, especialmente nas escolas do campo, onde fatores estruturais, geográficos, pedagógicos e sociais podem limitar o atendimento às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, o presente estudo tem como foco a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil em escolas do campo, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas do campo para efetivar a inclusão na Educação Infantil e quais estratégias podem contribuir para uma educação inclusiva nesse contexto?

Parte-se da hipótese de que a efetivação da inclusão escolar no campo depende da articulação entre formação continuada dos professores, ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), adequação da infraestrutura, disponibilização de recursos acessíveis, fortalecimento das políticas públicas e reconhecimento das especificidades da Educação do Campo. Além disso, a participação das famílias e da comunidade escolar constitui elemento importante para a construção de práticas inclusivas.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar os desafios e as estratégias para a efetivação da Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil em escolas do campo. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos conceituais e legais da Educação Especial, da Educação Inclusiva e da Educação do Campo; identificar dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo; e apresentar estratégias que contribuam para práticas pedagógicas inclusivas.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão escolar no contexto do campo, considerando que as crianças público-alvo da Educação Especial possuem direito a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização. Dessa forma, o estudo contribui para reflexões sobre políticas e práticas educacionais voltadas à equidade e à garantia do direito à aprendizagem.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritiva. Foram analisados livros, artigos científicos, legislações e produções acadêmicas relacionadas à Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Infantil e Educação do Campo. As buscas foram realizadas nas bases SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, utilizando os descritores: “educação inclusiva”, “educação especial”, “educação infantil”, “Educação do Campo”, “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, “escolas do campo”, “zona rural” e “inclusão escolar”. Foram consideradas produções recentes e documentos legais relacionados ao direito à educação inclusiva.

O trabalho está organizado em três seções. Além desta introdução, a segunda seção apresenta a fundamentação teórica sobre a trajetória histórica da Educação Especial e Inclusiva, seus marcos legais e sua relação com a Educação Infantil. A terceira seção aborda a inclusão escolar na Educação Infantil no contexto do campo, discutindo o papel do professor, os desafios existentes e as estratégias para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, apresentam-se as considerações finais com a síntese das principais discussões desenvolvidas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

2.1 Trajetória histórica da educação especial e da educação inclusiva

A trajetória da Educação Especial e da Educação Inclusiva evidencia as transformações históricas das concepções sociais sobre a deficiência. Durante séculos, pessoas com deficiência foram submetidas à exclusão e marginalização, sendo associadas a crenças religiosas e à ideia de incapacidade permanente, o que limitou seu acesso aos espaços sociais e educacionais. Somente entre os séculos XVIII e XIX, com mudanças científicas e sociais, surgiram iniciativas voltadas

ao atendimento educacional desse público, ainda sob uma perspectiva assistencialista e segregadora (REIS; COUTINHO, 2024).

Nesse contexto, consolidou-se a Educação Especial por meio de instituições especializadas destinadas às pessoas com deficiência. Embora representassem uma alternativa diante da exclusão absoluta, essas instituições mantinham a separação entre estudantes com e sem deficiência, fortalecendo práticas segregacionistas. Ao longo do século XX, esse modelo foi ampliado com a criação de escolas e classes especiais, nas quais o atendimento ocorria em ambientes distintos do ensino regular (REIS; COUTINHO, 2024).

A partir da segunda metade do século XX, os movimentos de defesa dos direitos humanos e as discussões sobre igualdade de oportunidades impulsionaram críticas ao modelo segregador, favorecendo o surgimento da integração escolar. Esse processo permitiu a presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares, porém ainda atribuía ao aluno a responsabilidade pela adaptação ao sistema educacional. Conforme Schütz, Silva Júnior e Nogueira (2025), a integração representou um avanço em relação à segregação, mas não promoveu mudanças suficientes na organização escolar para garantir a participação plena desses estudantes.

Nesse processo de transformação, a educação inclusiva passou a defender que a escola deve modificar suas práticas, estruturas e concepções para atender à diversidade. Para Mantoan (2003), a inclusão não consiste apenas na presença do estudante com deficiência no ensino regular, mas exige uma reorganização da escola e das práticas pedagógicas. A autora destaca:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2003, p. 36).

A reflexão de Mantoan (2003) demonstra que a inclusão escolar ultrapassa a matrícula dos estudantes com deficiência, pois envolve a transformação da cultura escolar, das metodologias de ensino e das formas de participação dos educandos. Assim, a responsabilidade pelo processo inclusivo passa a ser compartilhada por toda a comunidade escolar, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem.

Nas últimas décadas, consolidou-se o paradigma da educação inclusiva, fundamentado no direito de todos à educação e na valorização da diversidade humana. Diferentemente dos modelos anteriores, a inclusão propõe a reorganização dos sistemas educacionais para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de equidade. Nesse cenário, a Educação Especial permanece como modalidade de apoio ao ensino regular, oferecendo recursos, serviços e estratégias especializadas, conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Dessa forma, Educação Especial e Educação Inclusiva passam a atuar de maneira articulada na construção de sistemas educacionais mais democráticos e acessíveis (UCHÔA; CHACON, 2022).

2.2 Marcos legais da Educação especial e inclusiva no Brasil

Os marcos legais da Educação Especial e Inclusiva no Brasil refletem a ampliação do reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência. Entre os primeiros dispositivos normativos destaca-se a Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que previa, em seu artigo 88, que a educação dos então denominados “excepcionais” deveria, sempre que possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 reforçou a necessidade de atendimento específico aos estudantes com deficiência e altas habilidades, contribuindo para a organização da Educação Especial como modalidade de ensino. Nesse período, também foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, responsável pela coordenação das políticas públicas voltadas a esse público.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Seus artigos 205 e 206 asseguram, respectivamente, o direito à educação e a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. De forma específica, o artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando o compromisso constitucional com a inclusão educacional (BRASIL, 1988).

Em consonância com esses princípios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 definiu a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede

regular de ensino, estabelecendo a necessidade de currículos, métodos, recursos e organização adequados às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, assegurou a formação de professores especializados e recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem e a participação desses estudantes. Para Marques e Ribeiro (2025), a evolução das políticas educacionais contribuiu para a superação gradual de práticas segregacionistas e para a construção de sistemas escolares mais inclusivos.

Complementando esse processo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que os sistemas de ensino devem organizar-se para garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem, reconhecendo a Educação Especial como modalidade transversal às etapas da Educação Básica e orientando a oferta de recursos e serviços especializados (BRASIL, 2001).

No âmbito internacional, destaca-se a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, que influenciou significativamente as políticas inclusivas ao defender que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas características individuais. O documento tornou-se referência para a compreensão de que a inclusão exige transformações estruturais nos sistemas educacionais. Conforme destacam Silva, Catão e Franco-Patrocínio (2025, p. 9-10):

[...] a Declaração de Salamanca é vista não apenas como um marco normativo, mas como um documento propulsor para a transformação profunda e necessária no sistema educacional, promovendo práticas inclusivas e garantindo que a diversidade seja tratada como um recurso valioso e não como um desafio a ser superado. Isso pode ser justificado quando a Declaração propõe que os estudantes PEE tenham acesso às classes regulares de ensino, com vistas a contribuir para a socialização aliada ao processo de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca contribuiu para fortalecer a compreensão de que a inclusão escolar depende da eliminação de barreiras presentes nos sistemas educacionais, deslocando o foco das limitações individuais para a responsabilidade institucional em garantir condições adequadas de aprendizagem. Seus princípios influenciaram políticas brasileiras posteriores voltadas à construção de uma educação mais democrática e acessível (SILVA; CATÃO; FRANCO-PATROCÍNIO, 2025).

Nesse processo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, reafirmou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar à escolarização, destinado à eliminação de barreiras e ao

fortalecimento da participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou a Educação Especial e o AEE, reforçando a responsabilidade dos sistemas de ensino na oferta de recursos de acessibilidade, apoio pedagógico especializado e condições adequadas para a inclusão escolar (BRASIL, 2011).

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 consolidou esses avanços ao estabelecer que a educação da pessoa com deficiência deve ocorrer em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. A legislação reforça a responsabilidade do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade na garantia de uma educação de qualidade, livre de discriminação e baseada na igualdade de oportunidades, fortalecendo a articulação entre Educação Especial e Educação Inclusiva (MARQUES; RIBEIRO, 2025).

2.3 Educação Especial e Inclusiva na Educação infantil

A educação inclusiva constitui uma perspectiva fundamentada no reconhecimento da diversidade humana e na garantia do direito à educação para todos os estudantes. Nesse sentido, a inclusão ultrapassa o atendimento às crianças com deficiência, envolvendo o reconhecimento das singularidades dos educandos e a construção de práticas pedagógicas democráticas. Para Aquino e Coutinho (2023), a inclusão exige compreender a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, enquanto Mantoan (2003) destaca que a escola precisa reorganizar suas práticas e estruturas para garantir condições efetivas de participação e aprendizagem. Dessa forma, a inclusão envolve flexibilização pedagógica, valorização das potencialidades e estratégias que atendam aos diferentes ritmos de desenvolvimento desde a primeira infância (LIMA A. *et al.*, 2025).

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de zero a cinco anos e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, considerando as interações e as brincadeiras como elementos centrais do processo educativo (BRASIL, 1996). Essa concepção é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, organizando essa etapa a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e dos campos de experiência

(BRASIL, 2018). No contexto de Roraima, o Documento Curricular de Roraima reforça essas diretrizes ao considerar as especificidades culturais, sociais e territoriais do estado, orientando práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas às singularidades das crianças (RORAIMA, 2019).

A inclusão na Educação Infantil possui papel fundamental no desenvolvimento individual e coletivo das crianças, pois o convívio em ambientes diversos favorece a construção de valores como respeito, cooperação e valorização das diferenças (LIMA A. *et al.*, 2025). Nesse processo, o brincar assume função essencial, pois possibilita experiências de interação e aprendizagem nos aspectos cognitivo, afetivo e social, contribuindo para a construção de ambientes educativos inclusivos (KISHIMOTO, 2017). Assim, a escola torna-se espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações sociais e para a criação de condições equitativas de participação, especialmente quando são necessárias mediações específicas para atender às necessidades das crianças (SILVA; SANTOS; RIOS, 2022).

A efetivação da inclusão na Educação Infantil exige práticas pedagógicas acessíveis e uma compreensão da diversidade como parte natural do processo educativo. Nesse sentido, Mantoan (2003) ressalta que a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas depende da transformação das práticas escolares para garantir sua participação e aprendizagem. A Educação Especial, portanto, atua como modalidade complementar ou suplementar à escolarização regular, organizando recursos, serviços e estratégias para o público-alvo da Educação Especial, por meio de ações como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que busca identificar barreiras e favorecer o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1996; AQUINO; COUTINHO, 2023).

Dessa forma, a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil deve ser compreendida como princípio orientador da organização escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma cultura baseada no respeito à diversidade (LIMA A. *et al.*, 2025). Entretanto, quando analisada no contexto do campo, essa discussão envolve desafios relacionados às condições estruturais, geográficas, culturais e sociais desses territórios, exigindo políticas e práticas pedagógicas que considerem suas especificidades e garantam o direito à aprendizagem de todas as crianças (SILVA; SANTOS; RIOS, 2022).

3 INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

A Educação do Campo constitui uma modalidade educacional construída a partir das lutas históricas dos povos do campo pelo reconhecimento do direito à educação e pela valorização de suas especificidades sociais, culturais, econômicas e territoriais. Diferentemente da concepção tradicional de educação rural, marcada pela reprodução de modelos urbanos de ensino, a Educação do Campo compreende o território rural como espaço de produção de conhecimentos, identidades e modos próprios de vida (AMARAL; MATEUS, 2022).

Nessa perspectiva, a escola do campo deve estar articulada às experiências dos estudantes e das comunidades, reconhecendo seus saberes e suas formas de organização social como elementos constitutivos do processo educativo. Assim, a Educação do Campo não representa apenas uma escola localizada em áreas rurais, mas uma proposta vinculada aos sujeitos que constroem esses territórios. Conforme destaca Caldart (2003, p. 66):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

A consolidação da Educação do Campo está relacionada aos movimentos sociais e às reivindicações por uma educação construída com os sujeitos que vivem nesses territórios, valorizando suas identidades culturais, seus saberes e suas formas de organização social. No âmbito legal, essa concepção encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito de todos, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, especialmente no artigo 28, que estabelece a necessidade de adequações curriculares, metodológicas e organizacionais às peculiaridades da vida rural (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e o Decreto nº 7.352/2010 fortaleceram essa política ao orientar a organização das escolas do campo e reconhecer essa modalidade como

uma política pública voltada à garantia do direito à educação dos povos do campo (BRASIL, 2002; BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a Educação do Campo pressupõe práticas pedagógicas contextualizadas, nas quais o currículo escolar dialogue com os conhecimentos científicos e os saberes produzidos pelas comunidades, considerando o território, a cultura e as experiências dos estudantes como elementos constitutivos da aprendizagem. Dessa forma, a atuação docente requer sensibilidade para compreender os diferentes modos de vida presentes no campo e promover uma educação articulada às realidades socioculturais dos educandos, aspecto fundamental para compreender os desafios e as estratégias da inclusão escolar na Educação Infantil nesses espaços (SANTOS; MATEUS, 2023; CUNHA *et al.*, 2024).

3.1 O papel do professor no processo de inclusão

A efetivação da educação inclusiva está diretamente relacionada à atuação do professor, pois esse profissional estabelece a mediação entre o estudante, o conhecimento e o ambiente escolar. Nesse contexto, o trabalho docente ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo a organização de práticas que favoreçam a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os educandos. Para Aquino e Coutinho (2023), a prática pedagógica inclusiva exige que o professor considere as diferentes necessidades dos estudantes e promova situações de aprendizagem que valorizem sua participação ativa.

A perspectiva inclusiva requer que o professor compreenda a diversidade como característica constitutiva do processo educativo, reconhecendo que cada criança apresenta diferentes potencialidades, necessidades e ritmos de aprendizagem. Dessa forma, a inclusão desloca a responsabilidade da adaptação do estudante para a organização da própria escola, exigindo práticas pedagógicas capazes de eliminar barreiras e garantir a participação de todos (SCHÜTZ; SILVA JÚNIOR; NOGUEIRA, 2025).

No contexto das escolas do campo, a atuação docente envolve ainda o reconhecimento dos saberes locais, das experiências familiares e dos modos de vida das comunidades campesinas. Nesse sentido, o professor precisa articular os conhecimentos científicos aos saberes produzidos no território, construindo práticas pedagógicas contextualizadas que valorizem a cultura, a identidade e as especificidades das populações do campo. Essa perspectiva é fundamental para

que a escola não seja compreendida apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como ambiente de formação humana e valorização social.

Além disso, a inclusão escolar não se limita à matrícula ou à presença física da criança na escola regular, mas envolve sua participação efetiva nas atividades e no processo de aprendizagem. Conforme Aquino e Coutinho (2023, p. 260), “a inclusão vai além da simples presença física na sala de aula, envolvendo a adaptação de práticas pedagógicas, recursos e ambientes para atender às necessidades individuais dos alunos”. Assim, cabe ao professor planejar estratégias diversificadas, flexibilizar metodologias e criar experiências educativas acessíveis às diferentes formas de aprender.

Entretanto, para que essas práticas sejam efetivadas, é necessário investimento na formação docente e no suporte institucional. Souza et al. (2024) destacam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades diante das demandas da inclusão, principalmente pela ausência de formação específica e apoio adequado. De maneira complementar, Lima E. et al. (2025) ressaltam que, na Educação Infantil, o professor precisa unir conhecimentos técnicos e sensibilidade pedagógica para compreender as particularidades de cada criança, considerando também as características das infâncias do campo, suas relações familiares, culturais e comunitárias.

Além da formação profissional, o professor necessita desenvolver uma postura reflexiva e comprometida com a valorização dos saberes dos educandos. Nesse sentido, Freire (1996) destaca que ensinar exige respeito aos conhecimentos construídos nas experiências de vida dos sujeitos, princípio essencial nas escolas do campo. Assim, a atuação docente torna-se elemento fundamental para a construção de uma educação inclusiva, democrática e contextualizada, uma vez que as práticas pedagógicas são responsáveis por concretizar oportunidades de participação e aprendizagem (BRITO *et al.*, 2023).

3.2 Desafios e estratégias para a efetivação da Educação Inclusiva na Educação infantil no contexto do campo

Embora os avanços legais tenham ampliado o acesso das crianças público-alvo da Educação Especial às instituições de ensino, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. Conforme Ferreira *et al.* (2026), a inclusão não se limita à matrícula na escola

regular, mas exige práticas pedagógicas que assegurem a participação, a aprendizagem e a socialização de todas as crianças.

Entre os principais obstáculos identificados destacam-se as limitações estruturais, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a insuficiência de suporte especializado. Essas dificuldades são intensificadas nas escolas do campo, onde fatores como distância geográfica, condições de transporte, infraestrutura limitada e menor acesso aos serviços de saúde e assistência podem comprometer o atendimento às necessidades das crianças público-alvo da Educação Especial (AQUINO; COUTINHO, 2023). Nesse sentido, Santos e Cruz (2022) ressaltam que as desigualdades históricas presentes nos territórios do campo também influenciam as condições de acesso e permanência escolar desses estudantes.

Outro desafio refere-se à disponibilidade de profissionais especializados e ao trabalho multiprofissional. Em muitas escolas do campo, a presença de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais de apoio ainda é limitada, dificultando a construção de estratégias articuladas para atender às necessidades específicas das crianças. Além disso, a dificuldade de fixação de profissionais em localidades mais distantes dos centros urbanos constitui um obstáculo para a continuidade dos serviços especializados (RIBEIRO; NOZU, 2022).

Entre as demandas atuais da Educação Infantil inclusiva, destaca-se o atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença nas escolas tem aumentado. Fernandes, Oliveira e Alves (2026) apontam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à formação, ao apoio institucional e à disponibilidade de recursos adequados para atender às especificidades desses estudantes. Considerando a heterogeneidade do TEA, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas de forma individualizada, com observação constante e adaptação das estratégias conforme as necessidades de cada criança (FERNANDES; OLIVEIRA; ALVES, 2026).

Nesse contexto, a formação docente constitui elemento essencial para a efetivação da inclusão. Souza et al. (2024) destacam que muitos professores demonstram insegurança diante das demandas inclusivas devido à insuficiência de formação específica e suporte pedagógico. Como estratégias para enfrentar esses desafios, destacam-se o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ampliação de recursos acessíveis, a melhoria das condições de transporte escolar e a criação de redes de apoio entre escola, família e profissionais

especializados. Além disso, recursos como ABA, PECS e TEACCH podem contribuir para o desenvolvimento da comunicação, autonomia e participação de crianças com TEA quando utilizados de forma planejada e articulada às necessidades individuais (SOUZA *et al.*, 2024; FERNANDES; OLIVEIRA; ALVES, 2026).

Dessa forma, a construção de uma Educação Inclusiva na Educação Infantil do campo depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, recursos pedagógicos e participação da comunidade escolar. Para Silva, Santos e Rios (2022), ambientes verdadeiramente inclusivos exigem o compromisso coletivo de gestores, professores, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo. Assim, a inclusão deve ser compreendida como reorganização das práticas escolares e valorização das potencialidades de cada criança, considerando as especificidades culturais, territoriais e sociais das comunidades do campo.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as estratégias para a efetivação da Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil no contexto do campo. Ao longo do estudo, foram discutidos os fundamentos históricos, conceituais e legais da educação inclusiva no Brasil, destacando a importância da Educação Especial como modalidade de apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os objetivos propostos foram contemplados por meio da análise dos marcos legais, do papel docente, dos desafios das escolas do campo e das estratégias necessárias à inclusão.

Os resultados evidenciaram que a efetivação da inclusão na Educação Infantil em áreas do campo ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura escolar, transporte, recursos pedagógicos acessíveis, oferta do Atendimento Educacional Especializado e disponibilidade de profissionais especializados. Além disso, a formação docente permanece como aspecto fundamental diante da diversidade presente nas salas de aula inclusivas.

Por outro lado, identificaram-se estratégias que podem contribuir para ambientes educacionais mais inclusivos, como o fortalecimento do AEE, a formação continuada dos professores, a ampliação de recursos acessíveis, a parceria entre escola e família e a valorização dos saberes das comunidades do campo. Esses elementos demonstram que a inclusão depende não apenas das garantias legais, mas também da efetivação de práticas que assegurem a participação e o desenvolvimento das crianças.

Conclui-se que a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil do campo requer a articulação entre poder público, escola, famílias e comunidade. Mais do que garantir o acesso, é necessário assegurar condições de permanência, desenvolvimento e aprendizagem, fortalecendo políticas públicas inclusivas e valorizando as especificidades da Educação do Campo na construção de uma educação democrática e equitativa.

5 REFERÊNCIAS

AMARAL, Cleonice Matos; MATEUS, Kergilêda Ambrósio de Oliveira. Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 7, p. e12925-e12925, 2022.

AQUINO, Aparecida Sampaio de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Educação Inclusiva na Educação Infantil: promovendo a diversidade e a igualdade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 12, p. 255-264, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

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

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Anderson da Silva et al. A importância do papel do professor da educação inclusiva para que ela realmente aconteça. *Revista Primeira Evolução*, v. 1, n. 47, p. 47-55, 2023.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CUNHA, Eduardo Carlos Souza et al. Tensionamentos e diálogos sobre culturas, currículos e docência da educação do campo. *Revista de Educação Popular*, 2024.

FERNANDES, Bárbara Dhovanna Almeida Guimarães; OLIVEIRA, Lucas Lucena; ALVES, Thyago Ferreira. Crianças com TEA na Educação Infantil: desafios enfrentados em escolas públicas e estratégias utilizadas pelos professores para superá-los. *Revista de Geopolítica*, v. 17, n. 4, p. e2246-e2246, 2026.

FERREIRA, Francisco Renato Silva et al. Desafios e perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil. Aurum Editora, p. 129-149, 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Alan Oliveira et al. A educação inclusiva e o papel do professor na mediação pedagógica: formação e desafios. *Humanidades & Inovação*, v. 12, n. 3, p. 108-128, 2025.

LIMA, Ezequiel da Cruz et al. Educação inclusiva na Educação Infantil. *ARACÊ*, v. 7, n. 5, p. 24483-24491, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Helena Araújo; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. Percurso histórico da educação especial no Brasil: importância das políticas públicas educacionais para a inclusão escolar. *Communitas*, v. 9, n. 21, p. e8010-e8010, 2025.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 12, p. 2725-2741, 2024.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 35, p. 1-26, 2022.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. *Documento Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Boa Vista: SEED/RR, 2019.

SANTOS, Giane Souza dos; MATEUS, Kergilêda Ambrósio de Oliveira. Concepções de currículo e a Educação do Campo: uma revisão sistemática da literatura em publicações nacionais. *Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 4, n. 1, p. 1-27, 2023.

SANTOS, Luana Silva; CRUZ, Lilian Moreira. Educação Especial e Educação do Campo: uma interlocução necessária. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, v. 3, n. 8, p. 1-18, 2022.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SILVA JÚNIOR, Edinaldo Enoque da; NOGUEIRA, Suelen Marçal. Do iluminismo à educação inclusiva: uma análise da evolução da educação moderna. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 10, n. 20, p. 108-122, 2025.

SILVA, Liliane Maria Vieira; CATÃO, Vinícius; FRANCO-PATROCÍNIO, Sandra de Oliveira. Três décadas da Declaração de Salamanca: estado do conhecimento relacionado às publicações sobre este marco para a educação inclusiva. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 7, p. e15537-e15537, 2025.

SILVA, Roseane de Jesus; SANTOS, Viviane Brás dos; RIOS, Pedro Paulo de Souza. Educação inclusiva na Educação Infantil. *Encontro de Discentes Pesquisadores e Extensionistas*, v. 1, n. 01, p. e202228-e202228, 2022.

SOUZA, Helena Maquies Sobrinho de et al. O papel do professor na educação inclusiva no Ensino Fundamental. *Revista Missioneira*, v. 26, n. 2, p. 301-310, 2024.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, p. e46/1-18, 2022.