


**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF SCHOOL INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.047-010>

**Francisco Renato Silva Ferreira**

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO e Secretaria Municipal de  
Educação de Altaneira/CE e Brejo Santo/CE, Brasil

E-mail: [renatoferreira@altaneira.ce.gov.br](mailto:renatoferreira@altaneira.ce.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

**Maria Gracielle de Sousa Gomes Pereira**

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional

Faculdade FAECH – FAECH, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Farias Brito/CE, Brasil

E-mail: [mgsgpereir@gmail.com](mailto:mgsgpereir@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7377225232589989>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4128-1131>

**Rafaela Gonçalves Rodrigues**

Especialista em Direito Penal e Criminologia

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Coordenadoria da Mulher de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: [advocciarafaelagoncalves@gmail.com](mailto:advocciarafaelagoncalves@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2038317417032850>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0143-8332>

**José Carlos Pereira**

Mestre em Matemática

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC e Secretaria Municipal de  
Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: [jose.pereira15@prof.ce.gov.br](mailto:jose.pereira15@prof.ce.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8893111085244628>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6391-0493>

**Maria Aparecida Esmeraldo Martins**

Especialista em Gestão da Educação Pública

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil

E-mail: [maria.mourao1@prof.ce.gov.br](mailto:maria.mourao1@prof.ce.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3230783480019655>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5690-6293>

**Maria Francineide Macêdo Landim**

Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental

Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: francineidelandim@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4195993538117539>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5264-3403>

**Samya de Oliveira Lima**

Doutora em Educação Matemática e Tecnológica

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Brasil

Vínculo Institucional: Universidade Vale do Acaraú – UVA e Secretaria Municipal de Educação de

Altaneira/CE, Brasil

E-mail: samya\_oliveira@uvanet.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9426035891087851>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0973-3924>

**Hedgard Rodrigues da Silva**

Doutor em Educação

Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil

Vínculo Institucional: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil

E-mail: hed6rs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4934976258594324>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1998-704X>

**Marlene Menezes de Souza Teixeira**

Doutora em Educação e Ensino: Química da Vida e Saúde

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: marlenesouza@leaosampai.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5043828704040203>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1546-3257>

**RESUMO**

A inclusão escolar na Educação Infantil constitui uma das discussões mais urgentes da educação contemporânea, sobretudo diante das persistentes desigualdades que atravessam o acesso, a participação e a permanência das crianças nos espaços educativos. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil, considerando seus fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos no contexto brasileiro. A pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, fundamentado em referenciais relacionados à infância, currículo, formação docente, deficiência e políticas públicas educacionais. As análises evidenciam que, apesar dos avanços legais voltados à consolidação da educação inclusiva como direito humano fundamental, ainda persistem práticas pedagógicas marcadas pela homogeneização, pela medicalização da infância e pela fragilidade das condições institucionais de acolhimento da diversidade. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige reorganização curricular, fortalecimento da formação docente, superação de práticas capacitistas e

construção de experiências educativas comprometidas com a dignidade, a participação e o reconhecimento das múltiplas infâncias presentes no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Educação Infantil; Diversidade.

## ABSTRACT

School inclusion in Early Childhood Education represents one of the most pressing debates in contemporary education, especially in the face of persistent inequalities affecting children's access, participation, and permanence within educational spaces. This study aims to analyze the challenges and perspectives of school inclusion in Early Childhood Education, considering its theoretical, political, and pedagogical foundations within the Brazilian context. The research is characterized as a qualitative bibliographic and documentary study, grounded in theoretical contributions related to childhood, curriculum, teacher education, disability, and educational public policies. The analyses reveal that, despite legal advances aimed at consolidating inclusive education as a fundamental human right, pedagogical practices marked by homogenization, childhood medicalization, and fragile institutional conditions for embracing diversity still persist. The study concludes that effective inclusion requires curricular reorganization, strengthening of teacher education, overcoming ableist practices, and the construction of educational experiences committed to dignity, participation, and recognition of the multiple childhoods present in school life.

**Keywords:** School Inclusion; Early Childhood Education; Diversity.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar na Educação Infantil constitui um dos debates mais complexos e urgentes da educação contemporânea, sobretudo porque envolve disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas acerca das formas pelas quais a escola reconhece, acolhe ou exclui as múltiplas experiências da infância. Longe de restringir-se ao acesso formal à matrícula, a inclusão interpela os modos de organização institucional, as concepções de desenvolvimento humano, os critérios de normalidade historicamente produzidos e as relações de poder que atravessam os espaços educativos. Discutir inclusão, nesse contexto, significa questionar quais crianças conseguem efetivamente participar da vida escolar e quais continuam submetidas a processos sutis de invisibilização, silenciamento e marginalização pedagógica.

A Educação Infantil ocupa posição estratégica nessa discussão porque representa o primeiro espaço coletivo institucional frequentado por muitas crianças. É nesse período que se estruturam experiências fundamentais relacionadas à construção da identidade, à formação dos vínculos afetivos, ao

desenvolvimento da linguagem, à socialização e à percepção de pertencimento social. A forma como a criança é recebida nos primeiros anos de escolarização influencia significativamente sua relação futura com o conhecimento, com a escola e consigo mesma. Por essa razão, práticas excludentes vivenciadas na infância tendem a produzir impactos que ultrapassam o campo pedagógico, atingindo dimensões emocionais, sociais e subjetivas do desenvolvimento humano.

Historicamente, crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras necessidades específicas foram afastadas dos espaços comuns de escolarização por meio de discursos sustentados na incapacidade, na tutela e na medicalização da diferença. Durante décadas, predominou uma compreensão biologizante que atribuía exclusivamente ao sujeito a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e participação social. Conforme analisa Mazzotta (2011), a trajetória da Educação Especial brasileira foi fortemente marcada por modelos segregacionistas, nos quais a escolarização ocorria em instituições paralelas, desvinculadas do convívio social mais amplo.

A partir da segunda metade do século XX, movimentos sociais, estudos acadêmicos e organismos internacionais passaram a tensionar essa lógica excludente, defendendo o direito das pessoas com deficiência à participação plena na vida social e educacional. A Declaração de Salamanca representou marco importante nesse processo ao afirmar que escolas inclusivas constituem meios fundamentais para combater práticas discriminatórias e construir sociedades mais democráticas (UNESCO, 1994). Essa mudança paradigmática deslocou o foco do déficit individual para as barreiras produzidas socialmente, compreendendo que a exclusão não decorre apenas das características do sujeito, mas das limitações impostas pelos contextos institucionais.

No Brasil, avanços legais relevantes fortaleceram a consolidação do paradigma inclusivo. A Constituição Federal de 1988 assegurou igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a Educação Especial como modalidade transversal, preferencialmente ofertada na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ampliou a defesa da escolarização em classes comuns articulada ao Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão consolidou juridicamente a acessibilidade e a eliminação de barreiras como direitos fundamentais das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Apesar desses avanços normativos, a inclusão escolar na Educação Infantil ainda enfrenta obstáculos estruturais, curriculares e formativos profundamente enraizados na cultura escolar brasileira. Muitas instituições continuam organizadas segundo parâmetros homogeneizadores, que esperam comportamentos padronizados, tempos únicos de aprendizagem e formas específicas de comunicação e interação. Nesse cenário, a diferença frequentemente é interpretada como inadequação, produzindo exclusões silenciosas que persistem mesmo diante da presença física da criança na escola.

Essa contradição evidencia que a democratização do acesso não garante, isoladamente, experiências educativas inclusivas. Existem crianças formalmente matriculadas que permanecem afastadas das brincadeiras coletivas, das interações sociais e das experiências pedagógicas significativas. Em diversos contextos, o diagnóstico clínico ocupa lugar central na definição das possibilidades da criança, reduzindo sua existência à condição biomédica e obscurecendo suas potencialidades, interesses e formas próprias de participação.

A crítica a esse modelo excludente exige repensar as próprias concepções de infância que orientam o trabalho pedagógico. Ariès (1981) demonstrou que a infância constitui construção histórica e cultural, marcada por transformações sociais e simbólicas ao longo do tempo. Posteriormente, Sarmiento (2005) aprofundou essa compreensão ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos, produtores de cultura e participantes da vida coletiva. Essas perspectivas rompem com visões passivas da infância e reforçam a necessidade de reconhecer as múltiplas formas pelas quais as crianças experienciam o mundo.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) também oferece contribuição fundamental para esse debate ao compreender o desenvolvimento humano como processo socialmente mediado. Em seus estudos sobre defectologia, o autor critica perspectivas deterministas da deficiência e afirma que as limitações enfrentadas pelos sujeitos decorrem, em grande medida, das barreiras presentes nos contextos sociais e educacionais. Tal compreensão desloca a análise do déficit individual para as condições concretas de participação oferecidas pela escola.

No âmbito da Educação Infantil, essa discussão assume relevância ainda maior devido à centralidade das interações e das brincadeiras no desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as experiências pedagógicas devem estruturar-se a partir desses dois eixos fundamentais (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular amplia essa perspectiva ao reconhecer direitos relacionados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Assim, uma proposta inclusiva não pode restringir-se à adaptação pontual de atividades; exige reorganização curricular, flexibilização pedagógica e construção de práticas comprometidas com a participação efetiva de todas as crianças.

A efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil também evidencia desafios relacionados à formação docente. Muitos profissionais ingressam nas instituições educativas sem preparo suficiente para lidar com a complexidade das demandas inclusivas, cenário que frequentemente produz insegurança pedagógica, sobrecarga profissional e dificuldades na construção de práticas acessíveis e participativas. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como construções produzidas na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e prática cotidiana, enquanto Nóvoa (1995) defende processos

formativos sustentados pela reflexão crítica, pela colaboração entre educadores e pela construção permanente da autonomia pedagógica.

A intensificação dos processos de medicalização da infância tem produzido impactos cada vez mais sensíveis no cotidiano das instituições educativas. Collares e Moysés (1996) alertam que dificuldades relacionadas à aprendizagem, ao comportamento e às interações sociais frequentemente passam a ser interpretadas sob uma perspectiva exclusivamente biomédica, desconsiderando fatores pedagógicos, culturais e sociais que atravessam o desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, essa problemática assume contornos ainda mais delicados, pois crianças pequenas expressam sentimentos, necessidades e desconfortos por meio das brincadeiras, das linguagens corporais, do silêncio, do movimento e das experiências construídas nas relações cotidianas.

À luz dessas problematizações, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil, articulando seus fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos às tensões que atravessam o cotidiano das instituições educativas. Pretende-se compreender como a escola pode deslocar-se de práticas historicamente marcadas pela exclusão, pela padronização e pela tutela da diferença para a construção de experiências inclusivas mais consistentes, nas quais a pluralidade das infâncias contemporâneas seja reconhecida como princípio estruturante de uma educação democrática, equitativa e socialmente comprometida.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 INFÂNCIA, DIFERENÇA E CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO**

As discussões contemporâneas sobre a infância rompem com concepções tradicionais que historicamente reduziram a criança à condição de sujeito incompleto, dependente ou em preparação exclusiva para a vida adulta. Investigações históricas e sociológicas passaram a compreender a infância como construção social, cultural e histórica, atravessada por transformações econômicas, políticas e simbólicas que variam conforme o tempo e os contextos sociais. Nesse sentido, Ariès (1981) demonstrou que o reconhecimento da infância como etapa particular do desenvolvimento humano não possui caráter natural ou universal, mas resulta de processos históricos que modificaram profundamente as formas de organização familiar, social e educativa ao longo da história ocidental.

Tal perspectiva produz impactos significativos nas discussões sobre inclusão escolar, uma vez que evidencia que os processos de acolhimento ou exclusão vivenciados por determinadas crianças não surgem de maneira natural, mas são construídos social e culturalmente ao longo da história. Nesse contexto, a marginalização educacional de crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou necessidades específicas não pode ser atribuída exclusivamente às características individuais do sujeito, mas às estruturas institucionais e pedagógicas organizadas sob parâmetros rígidos de normalidade,

desempenho e comportamento, que frequentemente limitam o reconhecimento da diversidade humana nos espaços escolares.

A Sociologia da Infância aprofundou essa discussão ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos na produção de sentidos, culturas e relações sociais. Sarmiento (2005) afirma que a infância constitui categoria geracional marcada por formas próprias de interação, linguagem e participação no mundo social. Tal perspectiva rompe com concepções adultocêntricas e amplia a compreensão da criança como sujeito de direitos, capaz de interpretar, ressignificar e transformar as experiências vividas no cotidiano.

No contexto da Educação Infantil inclusiva, esse entendimento impede que a criança seja reduzida ao diagnóstico clínico ou à limitação funcional. Antes de qualquer categorização biomédica, existe uma infância que se manifesta por meio do brincar, da imaginação, do corpo, da curiosidade, da afetividade e das relações sociais. Reconhecer essa dimensão significa compreender que nenhuma criança pode ter sua experiência escolar limitada pelas expectativas reduzidas produzidas socialmente sobre a deficiência.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) contribui significativamente para essa análise ao compreender o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Em seus estudos sobre defectologia, o autor critica abordagens deterministas da deficiência e argumenta que os impedimentos biológicos não definem isoladamente o desenvolvimento do sujeito. Para o autor, as possibilidades de aprendizagem dependem das mediações oferecidas pelos contextos sociais e educacionais.

Essa formulação desloca o debate da incapacidade individual para as condições concretas de participação produzidas pela escola. Em vez de perguntar o que falta à criança, a perspectiva histórico-cultural convida a problematizar quais barreiras permanecem impedindo sua participação plena nas experiências educativas. A deficiência, nesse sentido, não pode ser compreendida exclusivamente como atributo biológico, mas como fenômeno atravessado por relações sociais, acessibilidade, mediação pedagógica e oportunidades de interação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça essa compreensão ao reconhecer que a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras que restringem a participação social dos sujeitos (ONU, 2006). No campo educacional, essas barreiras assumem diferentes formas, incluindo práticas pedagógicas rígidas, currículos inflexíveis, ausência de recursos acessíveis, dificuldades de comunicação, formação docente insuficiente e atitudes capacitistas.

O conceito de capacitismo torna-se central para compreender as formas contemporâneas de exclusão escolar. Trata-se de uma lógica social que estabelece padrões corporais, cognitivos e comportamentais considerados normais ou superiores, desvalorizando sujeitos que não correspondem a essas expectativas.

No ambiente escolar, o capacitismo manifesta-se quando determinadas crianças são tratadas como incapazes de aprender, participar ou construir autonomia em razão de suas diferenças.

Sob essa perspectiva, Mantoan (2015) sustenta que a inclusão escolar requer uma inflexão profunda nos modelos pedagógicos fundados na padronização dos sujeitos e na expectativa de respostas homogêneas. A autora compreende que incluir não consiste em ajustar a criança a uma escola previamente moldada por normas rígidas, mas em reconfigurar a própria instituição para que ela reconheça, acolha e valorize a diversidade humana em sua pluralidade. Desse modo, a inclusão deixa de ser tratada como prática compensatória ou favor institucional e passa a afirmar-se como princípio ético, direito social e compromisso democrático com a justiça educacional.

Ao discutir a relação entre diferença e educação, Skliar (2006) problematiza a tendência das instituições escolares de transformar a diferença em objeto de correção, normalização ou tolerância. Segundo o autor, muitas práticas consideradas inclusivas continuam organizadas em torno da tentativa de aproximar o sujeito de um padrão previamente legitimado. Nesse cenário, a inclusão perde seu caráter emancipatório e passa a operar como mecanismo sutil de assimilação.

Pensar a inclusão escolar na Educação Infantil implica reconhecer que a diferença constitui dimensão inerente à experiência humana. Crianças aprendem, comunicam-se, interagem e expressam emoções de maneiras distintas, e essas diferenças não podem ser interpretadas como falhas a serem eliminadas. Uma escola comprometida com a inclusão precisa construir práticas pedagógicas capazes de acolher múltiplas formas de participação, rompendo com modelos únicos de desenvolvimento e aprendizagem.

## 2.2 CURRÍCULO, BRINCADEIRA E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre inclusão escolar na Educação Infantil exige problematizar as formas pelas quais o currículo é organizado nas instituições educativas. Durante muito tempo, o currículo foi concebido como instrumento neutro, responsável apenas pela transmissão de conteúdos considerados universais. Entretanto, estudos críticos demonstraram que as escolhas curriculares expressam disputas culturais, políticas e sociais acerca dos conhecimentos legitimados pela escola.

Sacristán (2000) compreende o currículo como prática social e cultural atravessada por relações de poder. Isso significa que o currículo não define apenas o que deve ser ensinado, mas também quais sujeitos são reconhecidos como participantes legítimos do processo educativo. Quando práticas pedagógicas se organizam a partir de padrões homogêneos de aprendizagem, muitas crianças acabam sendo excluídas das experiências escolares.

Na Educação Infantil, essa questão torna-se ainda mais relevante porque a aprendizagem ocorre prioritariamente por meio das interações, das brincadeiras, das experiências sensoriais e das múltiplas

linguagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). Tal orientação rompe com perspectivas escolarizantes centradas exclusivamente na antecipação de conteúdos formais.

A Base Nacional Comum Curricular também reafirma essa concepção ao estabelecer direitos de aprendizagem relacionados ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Esses direitos não podem ser garantidos apenas para crianças que correspondem às expectativas tradicionais de comportamento e desenvolvimento. Uma proposta curricular inclusiva precisa assegurar condições reais para que todas as crianças participem das experiências coletivas.

A brincadeira ocupa papel central nesse processo porque constitui linguagem fundamental da infância. Kishimoto (2011) afirma que o brincar favorece a imaginação, a socialização, a simbolização e a construção da autonomia. Por meio das experiências lúdicas, as crianças elaboram emoções, constroem vínculos, experimentam papéis sociais e desenvolvem formas de participação no mundo coletivo.

Entretanto, muitas crianças público-alvo da Educação Especial ainda permanecem afastadas das experiências lúdicas compartilhadas no cotidiano escolar. Em alguns contextos, a ausência de acessibilidade, mediação pedagógica ou adaptação dos espaços impede a participação efetiva nas brincadeiras coletivas. Em outros casos, práticas excessivamente dirigidas limitam a espontaneidade e a criatividade infantil.

Uma perspectiva inclusiva exige compreender que brincar não constitui atividade secundária ou recreativa, mas dimensão essencial do desenvolvimento humano. Negar a determinadas crianças o acesso às experiências lúdicas significa restringir possibilidades fundamentais de aprendizagem, interação social e construção subjetiva. Por essa razão, a organização curricular da Educação Infantil precisa considerar diferentes formas de comunicação, movimento, exploração sensorial e participação.

A construção de práticas inclusivas demanda flexibilização curricular, planejamento intencional e reorganização dos ambientes educativos. Isso implica pensar materiais acessíveis, diversificação das linguagens pedagógicas, adaptação de recursos e ampliação das estratégias de mediação. A inclusão não se realiza pela simples presença física da criança na atividade, mas pela criação de condições concretas para sua participação significativa.

Além disso, a participação infantil precisa ser reconhecida como princípio organizador da prática pedagógica. Crianças pequenas não são receptoras passivas das ações adultas; elas produzem sentidos, manifestam interesses e constroem formas próprias de interação com o ambiente. Escutar a criança, observar suas expressões e considerar suas singularidades constitui dimensão indispensável para a construção de experiências educativas verdadeiramente inclusivas.

Uma escola inclusiva não organiza o currículo para um modelo idealizado de aluno. Ao contrário, reconhece que a diversidade humana exige múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento e à convivência social. Isso significa abandonar práticas padronizadas e construir propostas pedagógicas abertas às diferenças, sem transformar singularidades em deficiência pedagógica.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE, MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DESAFIOS INSTITUCIONAIS DA INCLUSÃO

A efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil depende diretamente das condições formativas, institucionais e pedagógicas oferecidas aos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Embora os avanços legislativos tenham ampliado o acesso de crianças público-alvo da Educação Especial às instituições regulares, a presença física desses sujeitos nos espaços escolares não eliminou as fragilidades históricas relacionadas à formação docente, ao planejamento pedagógico e à organização institucional da escola.

Durante décadas, a formação de professores no Brasil foi estruturada sob perspectivas homogeneizadoras de ensino, fundamentada em modelos idealizados de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Como consequência, muitos profissionais ingressam na Educação Infantil sem preparação consistente para lidar com a diversidade humana presente nas salas de aula contemporâneas. Esse cenário produz insegurança pedagógica, sentimentos de incapacidade profissional e dificuldades na elaboração de práticas efetivamente inclusivas.

Ao problematizar a constituição dos saberes docentes, Tardif (2014) afirma que a formação profissional do educador resulta de experiências múltiplas produzidas na articulação entre conhecimentos acadêmicos, trajetórias profissionais e vivências construídas no cotidiano escolar. Essa compreensão evidencia que a docência não se limita à reprodução técnica de metodologias previamente estabelecidas, mas envolve sensibilidade pedagógica, leitura crítica da realidade e capacidade permanente de reorganizar práticas educativas coerentes com as singularidades e necessidades concretas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em diálogo com essa perspectiva, Nóvoa (1995) defende uma formação docente alicerçada na reflexão crítica da prática pedagógica e na produção coletiva do conhecimento educacional. Para o autor, o professor não deve ocupar posição meramente executora de currículos elaborados externamente ao contexto escolar, mas assumir papel intelectual ativo na interpretação, problematização e transformação da realidade educativa. No âmbito da inclusão escolar, tal compreensão adquire relevância ainda maior, pois a construção de práticas inclusivas exige sensibilidade, investigação contínua e capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas que ultrapassem modelos padronizados e respostas previamente mecanizadas.

Entretanto, apesar da relevância da formação continuada, a responsabilização exclusiva do professor pelos limites da inclusão constitui interpretação reducionista do problema educacional. Em muitos contextos, docentes enfrentam jornadas exaustivas, ausência de recursos pedagógicos acessíveis, escassez de profissionais especializados, fragilidade do apoio institucional e inexistência de espaços coletivos de planejamento. Assim, dificuldades relacionadas à inclusão não decorrem apenas de lacunas individuais de formação, mas também de condições estruturais historicamente negligenciadas pelas políticas públicas.

A gestão escolar assume, nesse cenário, papel estratégico para a consolidação de práticas inclusivas. Instituições comprometidas com a inclusão precisam organizar tempos de planejamento, promover articulação entre professores, fortalecer o diálogo com o Atendimento Educacional Especializado e construir espaços permanentes de estudo e reflexão pedagógica. Quando a inclusão é tratada como responsabilidade isolada de um único profissional, as práticas tendem à fragmentação e ao improvisado.

Outro desafio relevante refere-se ao avanço da medicalização da infância no cotidiano escolar. Collares e Moysés (1996) alertam para a crescente tendência de transformar dificuldades pedagógicas, comportamentais e relacionais em diagnósticos biomédicos. Esse processo desloca para o corpo da criança questões que frequentemente estão relacionadas às formas de organização da escola, às condições sociais de vida e às práticas institucionais excludentes.

Na Educação Infantil, os efeitos da medicalização tornam-se particularmente preocupantes porque crianças pequenas expressam emoções, desconfortos e necessidades por meio do corpo, do brincar, do movimento, do silêncio, da repetição e das interações cotidianas. Muitas manifestações consideradas inadequadas pela escola podem representar formas legítimas de comunicação infantil e não necessariamente sinais patológicos. A interpretação precipitada dessas experiências tende a produzir rotulações precoces que empobrecem o olhar pedagógico sobre a criança.

A centralidade atribuída ao diagnóstico clínico frequentemente reduz o sujeito à condição biomédica, obscurecendo suas potencialidades, desejos, modos de comunicação e possibilidades de aprendizagem. Em alguns contextos escolares, o laudo passa a ocupar posição determinante na definição das expectativas pedagógicas, limitando antecipadamente os percursos educativos da criança. Essa lógica reforça práticas capacitistas e fortalece concepções deterministas sobre desenvolvimento humano.

É importante reconhecer que o diagnóstico pode desempenhar papel relevante na garantia de direitos, no acesso a serviços especializados e na construção de estratégias de apoio. Contudo, sua função não deve substituir a escuta pedagógica nem restringir a compreensão da criança à dimensão clínica. Uma educação inclusiva exige olhar que reconheça o sujeito para além das classificações biomédicas, considerando suas experiências sociais, afetivas, culturais e relacionais.

A avaliação pedagógica também precisa ser repensada nesse contexto. Hoffmann (2012) critica modelos avaliativos classificatórios e defende uma perspectiva mediadora, processual e sensível aos diferentes percursos de aprendizagem infantil. Avaliar, na Educação Infantil, não significa medir desempenhos padronizados, mas acompanhar experiências, identificar avanços, compreender dificuldades e reorganizar práticas pedagógicas de forma contínua.

Uma avaliação comprometida com a inclusão abandona comparações rígidas entre crianças e reconhece que o desenvolvimento humano ocorre de maneira heterogênea. Em vez de centrar-se exclusivamente nos resultados alcançados, busca compreender quais condições foram oferecidas para que cada criança pudesse participar das experiências educativas. Essa mudança de perspectiva desloca o foco do déficit individual para a responsabilidade coletiva da escola na construção de práticas acessíveis e significativas.

Outro aspecto fundamental refere-se à relação entre escola e família. A inclusão escolar na Educação Infantil exige diálogo permanente com os responsáveis, considerando que muitas crianças pequenas manifestam necessidades específicas que são mais facilmente compreendidas quando há troca constante de informações entre os diferentes contextos de convivência da criança. A parceria entre escola e família pode favorecer a compreensão de rotinas, preferências, sensibilidades, formas de comunicação e estratégias que contribuem para o bem-estar infantil.

Entretanto, é necessário evitar tanto a culpabilização das famílias quanto a transferência indevida de responsabilidades institucionais. A inclusão não pode depender exclusivamente do esforço familiar nem ser condicionada à capacidade dos responsáveis de suprirem lacunas estruturais da escola. O direito à educação inclusiva constitui responsabilidade do Estado e das instituições educativas, exigindo políticas públicas consistentes e compromisso coletivo com a garantia da participação de todas as crianças.

Dessa forma, os desafios da inclusão escolar na Educação Infantil ultrapassam questões técnicas ou metodológicas. Eles envolvem disputas culturais, políticas e epistemológicas acerca das formas pelas quais a sociedade compreende a infância, a deficiência, a diferença e o direito à educação. Construir escolas inclusivas exige enfrentar práticas capacitistas, superar modelos medicalizantes e fortalecer processos formativos comprometidos com a dignidade humana e com a valorização da diversidade.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa configura-se como estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa, desenvolvido com a finalidade de problematizar criticamente os desafios e as possibilidades da inclusão escolar na Educação Infantil no cenário educacional brasileiro. A definição desse percurso metodológico decorre da compreensão de que as questões relacionadas à inclusão ultrapassam interpretações numéricas

ou análises estritamente quantitativas, envolvendo dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e pedagógicas que demandam investigação analítica, interpretativa e teoricamente aprofundada.

A abordagem qualitativa possibilita compreender significados, práticas institucionais, concepções de infância, processos de exclusão e formas de participação produzidas nos contextos educativos. Conforme assinala Minayo (2014), a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos sentidos, das relações humanas, das crenças, das representações sociais e das experiências construídas historicamente pelos sujeitos. Nesse sentido, tal perspectiva mostrou-se adequada para a análise das tensões que atravessam a efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica foi construída mediante levantamento, leitura analítica e interpretação crítica de livros, artigos científicos, dissertações, teses e produções acadêmicas relacionadas aos campos da Educação Infantil, Educação Inclusiva, currículo, formação docente, desenvolvimento humano e políticas educacionais. Foram mobilizados referenciais teóricos de autores nacionais e internacionais cujas contribuições permitiram problematizar a inclusão escolar para além das dimensões legais e administrativas, compreendendo-a como questão ética, política e pedagógica.

Entre os autores selecionados para fundamentar as discussões, destacam-se Ariès (1981), Sarmiento (2005), Vygotsky (1997; 2007), Mantoan (2015), Skliar (2006), Kishimoto (2011), Sacristán (2000), Tardif (2014), Nóvoa (1995), Hoffmann (2012), Collares e Moysés (1996), Booth e Ainscow (2011), Mittler (2003), entre outros pesquisadores que discutem as relações entre infância, diferença, deficiência, currículo e participação escolar.

A investigação documental contemplou legislações, diretrizes e documentos normativos nacionais e internacionais relacionados ao direito à educação inclusiva e à garantia da escolarização das crianças público-alvo da Educação Especial em instituições regulares de ensino. Foram analisados documentos como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A análise dos documentos não ocorreu apenas sob perspectiva normativa, mas também crítica e histórica, considerando os contextos sociais e políticos que influenciaram a formulação das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. Buscou-se compreender de que maneira os avanços legais dialogam — ou entram em tensão — com as práticas concretas desenvolvidas nas instituições educativas, especialmente na Educação Infantil.

O processo analítico fundamentou-se na articulação entre os referenciais teóricos e os documentos selecionados, permitindo identificar permanências históricas, contradições institucionais, avanços legislativos e desafios ainda presentes na consolidação de práticas inclusivas. A interpretação dos dados buscou compreender como as concepções de infância, deficiência, aprendizagem, currículo e participação influenciam a organização das práticas pedagógicas e as experiências escolares vividas pelas crianças.

Conforme destaca Severino (2016), a pesquisa bibliográfica exige rigor analítico, leitura crítica das fontes e capacidade de estabelecer relações teóricas coerentes entre diferentes produções científicas. Assim, evitou-se abordagem meramente descritiva dos referenciais utilizados, priorizando análise reflexiva comprometida com a construção de compreensão crítica sobre os limites e as possibilidades da inclusão escolar na Educação Infantil.

O estudo não contempla pesquisa de campo ou aplicação de instrumentos empíricos em instituições específicas. Sua finalidade consiste na elaboração de reflexão acadêmica fundamentada acerca dos principais desafios estruturais, pedagógicos e formativos que atravessam a efetivação da educação inclusiva nos primeiros anos da escolarização básica. Dessa maneira, a metodologia adotada permitiu construir análise teoricamente consistente, comprometida com a defesa de uma educação democrática, acessível e socialmente referenciada.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos referenciais teóricos, legais e pedagógicos evidencia que a inclusão escolar na Educação Infantil permanece atravessada por profundas contradições entre o discurso normativo e a realidade concreta das instituições educativas. Embora o ordenamento jurídico brasileiro tenha avançado significativamente na garantia do direito à educação inclusiva, persistem práticas escolares sustentadas por perspectivas homogeneizadoras, medicalizantes e capacitistas que limitam a participação efetiva de muitas crianças nos espaços coletivos de aprendizagem. Conforme observa Mendes (2006), a consolidação do paradigma inclusivo no Brasil ainda enfrenta resistências estruturais relacionadas à organização histórica da escola e às concepções tradicionais de normalidade presentes nas práticas pedagógicas.

Os documentos normativos analisados demonstram que a inclusão escolar deixou de ser compreendida apenas como ação assistencialista e passou a integrar o campo dos direitos humanos e da justiça social. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforçou a necessidade de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2008). Entretanto, a existência desses marcos legais não garantiu, por si só, a transformação das culturas institucionais historicamente organizadas a partir da seleção, da padronização e da exclusão.

Nesse cenário, uma das principais problemáticas identificadas refere-se à permanência de concepções restritas de inclusão, frequentemente reduzidas à matrícula da criança na escola regular. Tal lógica evidencia a permanência de práticas integracionistas que compreendem a presença física como sinônimo de inclusão efetiva. Conforme argumentam Booth e Ainscow (2011), incluir não significa apenas permitir o acesso ao espaço escolar, mas garantir participação, pertencimento e aprendizagem nos diferentes contextos da vida educativa. Quando a criança permanece afastada das experiências coletivas, recebe atividades paralelas ou participa minimamente das interações sociais, a exclusão continua operando de forma silenciosa dentro da própria instituição.

Outro aspecto amplamente observado refere-se à permanência da medicalização da infância como elemento estruturante de muitas práticas escolares contemporâneas. Collares e Moysés (1996) problematizam a tendência crescente de interpretar diferenças relacionadas ao comportamento, à aprendizagem e às formas de interação infantil a partir de explicações estritamente patologizantes, transferindo para a criança responsabilidades frequentemente associadas às fragilidades pedagógicas e institucionais da própria escola. Em diversos contextos educativos, o diagnóstico clínico ainda assume papel predominante na definição das expectativas direcionadas ao desenvolvimento infantil, restringindo a compreensão da criança à lógica biomédica e invisibilizando suas potencialidades, interesses e modos particulares de participação no ambiente escolar.

Essa lógica medicalizante produz impactos significativos na Educação Infantil, sobretudo porque crianças pequenas expressam emoções, necessidades e modos de comunicação por meio do brincar, do corpo, do silêncio, do movimento e das interações cotidianas. A interpretação precipitada dessas manifestações pode gerar processos de rotulação precoce que empobrecem a escuta pedagógica e limitam as possibilidades de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Vygotsky (1997) critica interpretações deterministas da deficiência e afirma que as limitações enfrentadas pelos sujeitos não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de critérios biológicos, pois dependem diretamente das mediações sociais e pedagógicas oferecidas pelo contexto educativo.

Entre os desafios evidenciados ao longo da análise, destacam-se as barreiras curriculares ainda presentes em muitas instituições de Educação Infantil. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconheçam as interações e a brincadeira como fundamentos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2009), parte significativa das propostas educativas permanece vinculada a perspectivas escolarizantes, normativas e excessivamente padronizadas, orientadas por expectativas homogêneas de comportamento e aprendizagem. Nessa direção, Sacristán (2000) compreende o currículo como construção social e política atravessada por relações de poder que determinam quais sujeitos são legitimados nos espaços escolares e quais acabam submetidos a processos sutis de marginalização pedagógica.

Nesse contexto, crianças que aprendem, comunicam-se ou interagem de formas distintas frequentemente enfrentam dificuldades de participação nas atividades propostas. A ausência de flexibilização curricular, de recursos acessíveis e de estratégias diversificadas de mediação pedagógica limita a construção de experiências efetivamente inclusivas. Mantoan (2015) afirma que a inclusão exige ruptura com modelos educacionais organizados a partir da homogeneização dos sujeitos, defendendo a construção de práticas pedagógicas capazes de acolher a diversidade humana em sua complexidade.

A brincadeira emerge, nesse debate, como dimensão central para a efetivação da inclusão na Educação Infantil. Kishimoto (2011) compreende o brincar como linguagem fundamental da infância, responsável pela construção da imaginação, da socialização, da autonomia e das experiências simbólicas. Entretanto, a análise evidencia que muitas crianças público-alvo da Educação Especial permanecem afastadas das experiências lúdicas compartilhadas no cotidiano escolar, seja pela ausência de acessibilidade, pela rigidez das rotinas pedagógicas ou pela insuficiência de mediações adequadas.

Tal realidade revela que a exclusão não ocorre apenas no campo do ensino formal, mas também nas experiências de convivência, pertencimento e interação social. Crianças que não participam das brincadeiras coletivas acabam privadas de experiências fundamentais para a construção dos vínculos afetivos e da identidade social. Por outro lado, práticas pedagógicas organizadas a partir da ludicidade, das múltiplas linguagens e das interações colaborativas tendem a favorecer processos mais democráticos de participação infantil.

A formação docente também aparece como um dos principais desafios para a consolidação da inclusão escolar na Educação Infantil. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e prática cotidiana. Contudo, muitos professores ainda relatam insegurança diante das demandas relacionadas à inclusão, especialmente em razão da ausência de formação continuada consistente sobre acessibilidade curricular, deficiência, comunicação alternativa e desenvolvimento infantil.

Ao ampliar o debate sobre formação docente, Nóvoa (1995) defende que o desenvolvimento profissional do professor não pode limitar-se à transmissão técnica de metodologias, mas precisa consolidar-se como exercício contínuo de reflexão crítica, construção coletiva do conhecimento e fortalecimento da autonomia pedagógica. Sob essa compreensão, responsabilizar individualmente o educador pelas dificuldades da inclusão significa ignorar fatores estruturais relacionados à precarização do trabalho docente, à insuficiência de recursos pedagógicos, à fragilidade do suporte institucional e às limitações das políticas públicas educacionais. Dessa forma, a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre formação consistente, valorização profissional e compromisso coletivo com práticas educativas mais democráticas e acessíveis.

Outro aspecto relevante identificado na análise refere-se à importância da articulação entre escola, família, Atendimento Educacional Especializado e redes de apoio. A inclusão escolar na Educação Infantil exige construção coletiva, diálogo permanente e compartilhamento de responsabilidades entre diferentes sujeitos e instituições. Conforme afirmam Glat e Pletsch (2011), práticas inclusivas tornam-se mais consistentes quando há cooperação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo e reconhecimento da criança em sua integralidade social, afetiva e cultural.

Por fim, os resultados analisados permitem compreender que a inclusão escolar na Educação Infantil não pode ser concebida como prática pontual, técnica ou burocrática. Trata-se de processo político, ético e pedagógico que exige transformação profunda das concepções de infância, aprendizagem, currículo e deficiência historicamente consolidadas no espaço escolar. Conforme argumenta Skliar (2006), incluir implica reconhecer a diferença como dimensão constitutiva da experiência humana e não como desvio a ser corrigido ou tolerado.

Nessa direção, a constituição de instituições genuinamente inclusivas demanda o enfrentamento contínuo das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que ainda comprometem a participação plena de muitas crianças no espaço escolar. A inclusão, portanto, ultrapassa a garantia formal da matrícula, exigindo a criação de experiências educativas nas quais cada criança possa ser reconhecida em sua singularidade, construir vínculos, exercer participação ativa e desenvolver diferentes formas de aprender, interagir e ocupar os espaços coletivos da infância com dignidade e pertencimento.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta investigação, tornou-se evidente que a inclusão escolar na Educação Infantil ainda representa um dos mais complexos desafios éticos, políticos e pedagógicos da educação brasileira contemporânea. Apesar dos avanços normativos que consolidaram a educação inclusiva como direito humano fundamental, as análises desenvolvidas neste estudo demonstram que a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas continua tensionada por estruturas institucionais historicamente excludentes, por concepções pedagógicas marcadas pela homogeneização dos sujeitos e por modelos escolares que ainda apresentam dificuldades em reconhecer a diversidade humana como dimensão constitutiva da experiência educativa.

Ao analisar os desafios e as perspectivas da inclusão escolar na Educação Infantil, constatou-se que a democratização do acesso à matrícula, embora indispensável, não assegura, isoladamente, experiências educativas marcadas pela participação, pelo pertencimento e pelo reconhecimento das singularidades infantis. Muitas crianças permanecem submetidas a processos silenciosos de exclusão, mesmo inseridas formalmente nos espaços escolares, sobretudo quando suas formas de comunicação, aprendizagem,

interação ou expressão não correspondem aos padrões considerados legítimos pelas práticas pedagógicas hegemônicas.

Os resultados discutidos demonstram que a permanência de perspectivas capacitistas e medicalizantes ainda compromete significativamente a construção de ambientes educativos democráticos. Em diversos contextos, o diagnóstico clínico continua ocupando posição central na definição das expectativas pedagógicas direcionadas às crianças, reduzindo trajetórias humanas complexas à lógica biomédica da limitação e da inadequação. Tal compreensão fragiliza o olhar pedagógico, restringe possibilidades de aprendizagem e reforça mecanismos sutis de segregação dentro da própria escola regular.

Também se evidenciou que a inclusão escolar exige revisão crítica das concepções de currículo que orientam o cotidiano da Educação Infantil. Propostas pedagógicas rígidas, excessivamente escolarizadas e organizadas a partir da homogeneização dos sujeitos tendem a ampliar barreiras à participação infantil. Em contrapartida, práticas construídas a partir das interações, das brincadeiras, das múltiplas linguagens e da flexibilização curricular revelam maior potencial para acolher a diversidade humana presente nos espaços educativos. A inclusão, nesse sentido, não se realiza por adaptações superficiais ou estratégias isoladas, mas pela reorganização das culturas escolares, dos tempos pedagógicos, das relações institucionais e das formas de compreender a infância.

Outro aspecto amplamente identificado refere-se à centralidade da formação docente para a efetivação da educação inclusiva. O estudo demonstrou que muitos professores ainda enfrentam inseguranças relacionadas às demandas inclusivas, especialmente diante da ausência de processos formativos permanentes, apoio institucional e condições adequadas de trabalho. Entretanto, responsabilizar exclusivamente os profissionais da educação pelas fragilidades da inclusão representa interpretação simplificadora de um problema estrutural muito mais amplo. A construção de práticas inclusivas depende da articulação entre políticas públicas consistentes, valorização docente, gestão escolar comprometida, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e ampliação das redes de apoio às instituições educativas.

A hipótese que orientou este estudo — de que a inclusão escolar na Educação Infantil permanece marcada por contradições entre os avanços normativos e as práticas concretas vivenciadas no cotidiano escolar — confirmou-se ao longo da análise dos referenciais teóricos e documentais. Verificou-se que a existência de legislações inclusivas não elimina automaticamente práticas excludentes historicamente consolidadas, especialmente quando persistem modelos pedagógicos fundamentados na padronização dos sujeitos e na naturalização das diferenças como obstáculos ao processo educativo.

Nesse contexto, defender a inclusão escolar na primeira infância significa defender o direito de cada criança existir plenamente em sua singularidade, sem que suas diferenças sejam interpretadas como falhas, desvios ou insuficiências. A Educação Infantil possui potência singular para a construção de experiências

educativas mais sensíveis, acolhedoras e humanizadas, justamente por reconhecer o brincar, o vínculo afetivo, o corpo, a escuta e as interações como dimensões estruturantes do desenvolvimento humano. Quando a escola valoriza essas experiências, amplia-se a possibilidade de construção de ambientes pedagógicos menos excludentes e mais comprometidos com a dignidade humana.

As contribuições deste estudo concentram-se na problematização crítica das tensões que atravessam a inclusão escolar na Educação Infantil, especialmente no que se refere às relações entre currículo, medicalização, formação docente, participação infantil e práticas institucionais. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de compreender a inclusão não como procedimento técnico ou exigência burocrática, mas como compromisso político e ético com a transformação das estruturas escolares historicamente excludentes.

Por fim, reconhece-se que o debate sobre inclusão escolar na Educação Infantil permanece aberto e demanda aprofundamentos futuros. Investigações empíricas sobre práticas pedagógicas inclusivas, experiências formativas docentes, participação das famílias, organização curricular e atuação do Atendimento Educacional Especializado podem ampliar a compreensão acerca dos caminhos possíveis para a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática. Também se mostram relevantes pesquisas que analisem os impactos das políticas públicas inclusivas nos diferentes contextos sociais brasileiros, considerando as desigualdades regionais, econômicas e institucionais que atravessam o sistema educacional.

Assim, conclui-se que a inclusão escolar na Educação Infantil não representa apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso civilizatório com a construção de uma sociedade menos desigual, menos seletiva e mais comprometida com o reconhecimento da pluralidade humana. Uma escola verdadeiramente inclusiva não se limita a admitir crianças em seus espaços; ela transforma suas estruturas, seus discursos, suas práticas e seus modos de relação para que nenhuma infância seja impedida de existir, participar e aprender com dignidade.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Francisco Renato Silva Ferreira | Maria Gracielle de Sousa Gomes Pereira | Rafaela Gonçalves Rodrigues | José Carlos Pereira  
| Maria Aparecida Esmeraldo Martins | Maria Francineide Macêdo Landim | Samya de Oliveira Lima | Hedgard Rodrigues da  
Silva | Marlene Menezes de Souza Teixeira

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.