



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA

JAQUELINE MARQUES DA SILVA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO PESSOA – PB
2026

JACQUELINE MARQUES DA SILVA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

I

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

Orientadora: Francineide Rodrigues Passos Rocha

JOÃO PESSOA – PB
2026

Aprovada em: 26/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 FRANCINEIDE RODRIGUES PASSOS ROCHA
Data: 04/07/2026 11:54:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Ms. Francineide Rodrigues Passos Rocha - Orientadora
(SEAD/EAD/UFPB – Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 SONIA DE ALMEIDA PIMENTA
Data: 04/07/2026 07:17:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Dra. Sonia de Almeida Pimenta
(DME/CE/UFPB - Examinadora 1)

Documento assinado digitalmente
 TATIANA DE MEDEIROS SANTOS
Data: 04/07/2026 14:12:38-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Dra. Tatiana de Medeiros Santos
(DME/CE/UFPB – Examinadora 2)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586d Silva, Jaqueline Marques da.
Desafios da educação inclusiva na educação infantil
/ Jaqueline Marques da Silva. - João Pessoa, 2026.
34 f.

Orientação: Francineide Rodrigues Passos Rocha.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3.
Formação docente. 4. Prática pedagógica. 5. Inclusão
escolar. I. Rocha, Francineide Rodrigues Passos. II.
Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

*“Lembre da minha ordem: “Seja forte e corajoso!
Não fique desanimado, nem tenha medo, porque eu,
o SENHOR, seu Deus, estarei com você em qualquer
lugar para onde você for!”*

Josué 1:9

*Dedico este trabalho a Deus, que sempre esteve
comigo em os momentos*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que, com Sua graça e misericórdia, me deu forças para continuar e prosseguir nesta jornada acadêmica, mesmo diante dos desafios encontrados ao longo do caminho.

À minha família, que sempre me apoiou para que eu não desistisse dos meus objetivos e sonhos. Em especial, à minha querida mãe, Cícera, que nunca deixou de me incentivar a seguir em frente e acreditar em mim. Às minhas irmãs, Júlia e Juliana, agradeço por me ensinarem o verdadeiro significado da coragem.

À minha orientadora, Francineide Rodrigues, pela atenção, dedicação e cuidado durante a construção deste trabalho. Sou muito grata pela paciência, pelos ensinamentos e por toda a ajuda oferecida para que este momento fosse possível.

Quero agradecer também a Ana Lucena, Suzana Sena e Francisca Bernardina. Em muitos momentos em que me senti sozinha e desanimada, vocês foram luz no meu caminho, oferecendo apoio, palavras de incentivo e a força necessária para continuar.

Por fim, agradeço às minhas amigas e aos professores que fizeram parte desta trajetória. Obrigada pelos ensinamentos, pelo incentivo e por acreditarem em meu potencial. Cada palavra de encorajamento contribuiu para que eu chegasse até aqui e me ajudou a seguir com mais confiança na realização deste sonho.

*“Dou graças ao meu Deus todas as vezes
que me lembro de vós.”*

(Filipenses 1:3)

RESUMO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente na Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de relações pautadas no respeito à diversidade. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar, com base na literatura científica, os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na formação e na atuação docente voltadas à educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções científicas, documentos oficiais e legislações publicadas nos últimos anos. O estudo fundamentou-se em autores que discutem a educação inclusiva, a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade no contexto escolar. Os resultados evidenciaram que, embora o Brasil possua um amplo aparato legal voltado à garantia do direito à educação inclusiva, ainda existem obstáculos que dificultam sua concretização no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Entre os principais desafios identificados destacam-se as lacunas na formação inicial dos professores, a insuficiência de programas de formação continuada, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, a falta de apoio especializado e as limitações estruturais das instituições de ensino. Verificou-se ainda que a inclusão escolar promove benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças, especialmente no que se refere à autonomia, à socialização e à aprendizagem. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil depende da articulação entre políticas públicas, formação docente de qualidade, condições adequadas de trabalho e compromisso institucional com a valorização da diversidade, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Formação Docente. Prática Pedagógica. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Inclusive education is one of the main challenges of contemporary education, especially in Early Childhood Education, a fundamental stage for children's holistic development and for building relationships based on respect for diversity. In this context, the general objective of this study is to analyze, based on scientific literature, the challenges faced by Early Childhood Education teachers regarding their training and professional practice aimed at inclusive education. This is a qualitative bibliographic research developed through the analysis of scientific publications, official documents, and legislation published in recent years. The study was grounded on authors who discuss inclusive education, teacher training, and pedagogical practices focused on addressing diversity within the school context. The results revealed that, although Brazil has a broad legal framework aimed at guaranteeing the right to inclusive education, there are still obstacles that hinder its implementation in the daily routine of Early Childhood Education institutions. Among the main challenges identified are gaps in initial teacher training, the insufficiency of continuing education programs, the scarcity of adapted pedagogical resources, the lack of specialized support, and the structural limitations of educational institutions. The findings also showed that school inclusion promotes significant benefits for children's development, especially regarding autonomy, socialization, and learning. It is concluded that the effective implementation of inclusive education in Early Childhood Education depends on the articulation of public policies, high-quality teacher training, adequate working conditions, and institutional commitment to valuing diversity, in order to ensure access, participation, and learning opportunities for all children.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Education. Teacher Training. Pedagogical Practice. School Inclusion

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 Percurso histórico da educação inclusiva no Brasil.....	12
2.2 A legislação brasileira e as diretrizes para a educação inclusiva.....	15
2.3 A importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança com deficiência...	19
2.4 Desafios na formação e na prática docente para a inclusão na educação infantil	22
4 METODOLOGIA.....	27
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	28
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa lugar central no debate educacional contemporâneo, sendo amplamente reconhecida como um direito fundamental e um imperativo legal no Brasil, uma vez que a legislação estabelece a obrigatoriedade de sistemas de ensino inclusivos que garanta o acesso, a participação e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Entretanto, a transposição desse ideal normativo para a realidade das escolas ainda se apresenta como um processo complexo e repleto de desafios, tornando-se ainda mais delicado quando observado na Educação Infantil, etapa que representa o primeiro contato da criança com o ambiente escolar formal.

Nesse contexto, percebe-se uma lacuna significativa entre o que se preconiza e o que é efetivamente praticado, visto que a simples matrícula de crianças com deficiência não garante a inclusão plena, cabendo ao professor o papel protagonista de transformar princípios legais e teóricos em práticas pedagógicas concretas, acolhedoras e eficazes. Para que isso ocorra de forma satisfatória, é indispensável que esse profissional tenha recebido formação adequada tanto inicial quanto continuada que o prepare para lidar com a diversidade, pois a falta de preparo tende a reproduzir práticas excludentes, ainda que de forma não intencional, comprometendo diretamente o desenvolvimento integral das crianças com deficiência.

Diante disso, esta pesquisa propõe-se a refletir sobre de que maneira a formação e a prática docente voltadas à educação inclusiva na Educação Infantil têm sido abordadas tanto na literatura científica quanto nos documentos oficiais.

A escolha desta temática justifica-se pela relevância e urgência que a educação inclusiva assume no cenário educacional brasileiro, especialmente na Educação Infantil. Apesar dos avanços legislativos conquistados nas últimas décadas, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ainda se observa uma distância considerável entre o que é previsto legalmente e o que é vivenciado na prática escolar.

Essa lacuna evidencia a necessidade de investigações que aprofundem a compreensão sobre os fatores que dificultam a efetivação da inclusão, sobretudo no que diz respeito à formação docente. O professor da Educação Infantil ocupa posição estratégica nesse processo, sendo o principal mediador entre a criança com deficiência e o ambiente escolar. Portanto, compreender como a literatura científica e os documentos oficiais abordam essa formação é fundamental para subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar, com base na literatura científica, os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na formação e na atuação docente voltadas à efetivação da educação inclusiva. Para chegar aos resultados, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os principais marcos históricos da educação inclusiva no Brasil; 2) destacar as diretrizes legais da educação inclusiva voltadas à Educação Infantil; 3) discutir a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de crianças com deficiência e 4) evidenciar os principais desafios na formação e na prática docente voltadas à inclusão na Educação Infantil, segundo a literatura científica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Percurso histórico da educação inclusiva no Brasil

Compreender a educação inclusiva no Brasil exige percorrer um longo caminho histórico marcado por contradições, avanços e persistentes desafios. Durante séculos, as pessoas com deficiência foram sistematicamente afastadas dos espaços sociais e educacionais, tratadas ora como objetos de caridade, ora como incapazes de aprender. Essa herança histórica de exclusão não desapareceu com a chegada das legislações inclusivas; ao contrário, continua presente nas práticas, nas atitudes e nas estruturas escolares do tempo presente, o que torna indispensável sua compreensão para qualquer análise crítica do atual estágio da inclusão escolar.

Oliveira e Leite (2022) situam o início das políticas de atendimento a pessoas com deficiência no Brasil no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (1857), ambos no Rio de Janeiro. Essas instituições, embora representassem um reconhecimento incipiente das necessidades educativas desses sujeitos, funcionavam em regime de internato e segregação, separando as pessoas com deficiência da convivência social mais ampla. O modelo era claramente asilar e terapêutico, mais voltado à contenção do que ao desenvolvimento humano. Tal perspectiva é relevante para este estudo porque revela que, desde as origens do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil, o que prevaleceu não foi a lógica educativa, mas a lógica do controle e da segregação, legado que ainda hoje condiciona as práticas e as representações sobre deficiência no interior das escolas.

Ao longo do século XX, esse padrão segregacionista foi reforçado pela proliferação de escolas e classes especiais, organizadas sob uma lógica clínica que associava deficiência à incapacidade de aprender nos mesmos espaços que os demais. A criação de instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a partir de 1954, representou, por um lado, um avanço na organização civil em torno da pauta dos direitos das pessoas com deficiência; por outro, consolidou um modelo de atendimento paralelo ao sistema regular de ensino, que dificultou por décadas a transição para uma perspectiva inclusiva. Como afirmam Santos e Paulino (2021, p. 3):

A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil é, em grande medida, uma história de segregação institucionalizada. O sistema paralelo de educação especial, embora tenha garantido atendimento a muitos sujeitos que o sistema regular recusava, também contribuiu para naturalizar a separação entre os que "podem" e os que "não podem" aprender juntos, criando barreiras culturais e estruturais que os textos legais posteriores não foram suficientes para eliminar sozinhos (Santos e Paulino, 2021, p. 3).

A reflexão de Santos e Paulino (2021) aponta para um paradoxo fundamental: as próprias estruturas criadas para atender pessoas com deficiência tornaram-se, ao longo do tempo, obstáculos à sua plena inclusão. Esse paradoxo é central para a compreensão dos desafios contemporâneos da educação inclusiva, pois as resistências institucionais e culturais à inclusão têm raízes históricas profundas que não se dissolvem apenas por força de lei. Para o presente estudo, essa constatação é especialmente significativa: compreender de onde vêm as práticas excludentes é o primeiro passo para transformá-las, o que confere à análise histórica aqui empreendida uma função explicativa direta em relação ao objeto de pesquisa a atuação docente na Educação Infantil inclusiva.

O processo de redemocratização brasileiro, nos anos 1980, abriu espaço para intensas mobilizações sociais que reivindicavam a ampliação dos direitos civis e sociais de grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 representou um marco normativo fundamental ao consagrar a educação como direito de todos e ao estabelecer, em seu artigo 208, inciso III. Embora o advérbio "preferencialmente" tenha gerado controvérsias interpretativas ao longo dos anos, o texto constitucional inaugurou, pela primeira vez, a obrigatoriedade do Estado em garantir esse direito.

A Declaração de Salamanca, documento aprovado em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, exerceu influência decisiva sobre as políticas educacionais brasileiras subsequentes. O documento proclamou que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, salientando que toda criança tem direito fundamental à educação e que os sistemas educacionais.

A incorporação dos princípios de Salamanca ao debate nacional acelerou a reformulação das políticas de educação especial no Brasil, ao trazer para o centro do debate a ideia de que a escola precisa adaptar-se ao aluno e não o contrário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, foi o primeiro instrumento normativo pós-constitucional a regulamentar sistematicamente a educação especial, dedicando um capítulo específico ao tema. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou uma mudança de paradigma ao orientar os sistemas de ensino a

garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas comuns (BRASIL, 2008). Ferreira e Rodrigues (2023) analisam esse percurso e concluem que:

A trajetória normativa da educação inclusiva no Brasil entre 1988 e 2015 revela um movimento de progressiva ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, que passou da garantia formal de acesso à escola regular para a exigência de condições qualitativas de participação e aprendizagem. Esse avanço, contudo, não foi linear nem isento de disputas: a cada novo documento legal, tensões entre os defensores da inclusão plena e os apoiadores da manutenção de estruturas especializadas paralelas se manifestaram nos debates políticos e acadêmicos (Ferreira e Rodrigues, 2023, p. 11).

O percurso descrito por Ferreira e Rodrigues (2023) evidencia que a construção da educação inclusiva no Brasil não foi um processo técnico e linear, mas um campo de disputas políticas e ideológicas. Essa perspectiva é relevante para este estudo porque ajuda a compreender por que, mesmo após décadas de legislação inclusiva, muitas escolas ainda reproduzem práticas segregacionistas: as resistências não são acidentais, mas expressão de conflitos históricos que permanecem ativos. E é justamente nesse campo de disputas que a formação e a atuação docente se inserem tornando-se tanto alvo dessas tensões quanto possível fator de superação delas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146/2015, representou o mais recente e abrangente marco normativo na trajetória da educação inclusiva no Brasil. Fundamentada na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada pelo Brasil em 2008 com força de emenda constitucional, a LBI adotou o modelo social de deficiência e estabeleceu o sistema educacional inclusivo em todos os níveis como direito inalienável. O artigo 28, da lei nº 13.146/2015, do Estatuto impôs ao poder público obrigações concretas, entre elas a formação de professores para o atendimento educacional especializado e a garantia de acessibilidade nos ambientes escolares.

Apesar do robusto arcabouço legal construído ao longo de quase quatro décadas, pesquisas recentes apontam que a distância entre a legislação e a prática cotidiana das escolas permanece significativa. Silva e Arruda (2022) investigaram a implementação das políticas de inclusão em escolas públicas brasileiras e identificaram a ausência de formação adequada dos professores, a insuficiência de recursos e apoios especializados. Explicaram as autoras:

Os avanços legislativos dos últimos trinta anos criaram um marco normativo que coloca o Brasil entre os países com as políticas de educação inclusiva mais avançadas do mundo, ao menos no plano formal. Contudo, a realidade das escolas públicas brasileiras demonstra que leis e decretos, por mais progressistas que sejam, não se traduzem automaticamente em práticas inclusivas. (Silva e Arruda, 2022, p. 18).

A análise de Silva e Arruda (2022) reforçou que o problema da educação inclusiva no Brasil não é, hoje, predominantemente de ordem legal em que a estrutura normativa está construída. O desafio central deslocou-se para o plano da implementação, e é justamente nesse plano que a formação e a atuação docente assumem papel protagonista. Para este estudo, que investiga a prática do professor da Educação Infantil no contexto da inclusão, essa constatação funciona como ponto de partida: o problema não está na lei, mas nas condições formativas, estruturais e culturais que permitem ou impedem que a lei se concretize na vida de cada criança. Essa percepção orienta toda a análise desenvolvida nos capítulos seguintes.

2.2 A legislação brasileira e as diretrizes para a educação inclusiva na educação infantil

Antes de examinar a legislação educacional brasileira, é imprescindível estabelecer com clareza a distinção entre educação especial e educação inclusiva, pois a confusão entre esses dois conceitos é recorrente tanto no senso comum quanto em alguns documentos institucionais e produz consequências práticas equivocadas. A educação especial designa uma modalidade de ensino um conjunto de recursos, serviços, estratégias e apoios destinados a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Já a educação inclusiva é um paradigma, uma concepção filosófica e política de organização dos sistemas de ensino que pressupõe o direito de todos os estudantes de aprender juntos, no mesmo espaço, com os apoios necessários.

Essa distinção é fundamental porque, ao longo da história brasileira, a educação especial foi organizada como um sistema paralelo, separado do ensino regular. A perspectiva da educação inclusiva propõe justamente a superação dessa separação: a educação especial, em vez de funcionar como sistema alternativo, passa a ser uma modalidade de apoio transversal que atravessa todos os níveis e etapas da educação básica, incluindo a Educação Infantil. Rodrigues e Maranhe (2020, p. 45) sintetizam essa distinção com precisão:

A educação especial e a educação inclusiva não são sinônimas nem opostos: são conceitos de natureza diferente que precisam ser articulados. A educação especial diz respeito aos recursos e serviços especializados de apoio à aprendizagem; a educação inclusiva diz respeito à organização dos sistemas de ensino de forma a garantir que todos os estudantes, com ou sem deficiência, aprendam juntos no espaço da escola comum. Confundir esses conceitos leva a equívocos práticos graves, como a ideia de que a inclusão dispensa os serviços especializados ou, ao contrário, de que esses serviços só podem ser ofertados em espaços segregados (Rodrigues e Maranhe, 2020, p. 45).

A distinção apontada por Rodrigues e Maranhe (2020) tem implicações diretas para a Educação Infantil. Significa que a presença da criança com deficiência na creche ou pré-escola (segundo a LDB, a Educação Infantil se subdivide em creche, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos. A partir da pré-escola a matrícula obrigatória, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a escolaridade obrigatória a partir dos 4 anos de idade; a creche, embora seja direito da criança e dever do Estado, não possui caráter obrigatório.) regular não elimina a necessidade de atendimento educacional especializado; ao contrário, esse atendimento deve ser ofertado de forma complementar, no contraturno, articulado ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum. O professor da Educação Infantil, nesse contexto, não precisa nem pode substituir o especialista, mas precisa conhecer as especificidades da criança e saber como criar condições de participação para ela no cotidiano da turma. Essa compreensão é central para os objetivos desta pesquisa, que busca analisar exatamente o que se espera do professor da Educação Infantil na efetivação da inclusão.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e definiu, em seu artigo 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse dispositivo criou a base jurídica para que as matrículas de crianças com deficiência deixassem de ser uma concessão e passassem a ser uma obrigação do Estado, o que inclui, de forma direta, as instituições de Educação Infantil públicas.

A LDB/1996, ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e ao incluir um capítulo específico sobre educação especial, articulou juridicamente as duas dimensões: todas as etapas da Educação Básica, incluída a Educação Infantil, estão abrangidas pelo princípio da inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, aprofundou essas diretrizes ao estabelecer o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar e não substitutivo à escolarização regular (Brasil, 2008).

A base legal da educação inclusiva no Brasil parte da Constituição Federal de 1988, que prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A LDB/1996 deu corpo a esse princípio ao dedicar o Capítulo V (arts. 58 a 60) à educação especial, definida como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, com apoio especializado quando necessário (BRASIL, 1996). Esse arcabouço foi posteriormente detalhado pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, pelo Decreto nº 6.571/2008 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que consolidou o

Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar, não substitutivo à escolarização regular (BRASIL, 2008).

Para a Educação Infantil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabeleceu orientações específicas sobre a estimulação precoce e a articulação entre educação, saúde e assistência social como condições para a inclusão de crianças de zero a três anos. Moreira e Baumel (2021) analisaram a implementação dessas diretrizes em municípios brasileiros e identificaram que, embora a legislação seja clara, a sua operacionalização na Educação Infantil enfrenta obstáculos específicos, como a ausência de salas de recursos multifuncionais nas creches, a baixa formação dos profissionais dessa etapa e a fragilidade dos sistemas de articulação intersetorial. As autoras afirmam que:

A Política Nacional de 2008 representou um avanço significativo ao incluir explicitamente a Educação Infantil no escopo da educação inclusiva e ao reconhecer a estimulação precoce como forma de atendimento educacional especializado. Porém, sua implementação evidenciou que a Educação Infantil é a etapa da Educação Básica com menor infraestrutura de apoio à inclusão: as salas de recursos são raras nas creches, os profissionais têm menor formação específica e a articulação com os serviços de saúde e assistência social é frequentemente precária (Moreira e Baumel, 2021, p. 77).

O diagnóstico de Moreira e Baumel (2021) revela que a Educação Infantil, apesar de legalmente incluída no sistema de educação inclusiva, permanece na prática como a etapa menos aparelhada para efetivá-la. Esse dado reforça a urgência de políticas específicas para essa etapa e, em particular, de programas de formação docente que preparem os professores da Educação Infantil para o trabalho com crianças com deficiência, eixo central que este estudo se propõe a aprofundar.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, consolidou juridicamente o modelo social de deficiência no ordenamento brasileiro e estabeleceu obrigações específicas para o sistema educacional. O artigo 28 da LBI determina que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015). A amplitude dessa determinação torna inegável a obrigação do Estado com a inclusão desde a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar dos fundamentos que orientam a construção dos currículos, reconhece explicitamente o compromisso com a equidade e com a atenção à diversidade. O documento afirma que o Brasil, ao longo de sua história, tem avançado na universalização do acesso à educação, mas ainda enfrenta enormes desafios quanto à equidade, em função das marcantes desigualdades existentes em nossa sociedade.

Em consonância com a LBI, a BNCC reconhece que a educação deve garantir "[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 2017, p. 7), o que pressupõe o acolhimento de todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, desde os primeiros anos de vida.

Essa orientação da BNCC encontra expressão concreta na organização curricular da Educação Infantil, estruturada em campos de experiências que reconhece a singularidade de cada criança e valoriza sua participação ativa no processo de aprendizagem. Ao estruturar o currículo em torno de experiências significativas e não de conteúdos disciplinares rígidos, a BNCC cria um terreno potencialmente favorável à inclusão, uma vez que experiências são, por natureza, mais acessíveis à diversidade do que conteúdos padronizados. Lima e Mendes (2023, p. 89) analisam essa dimensão:

A organização curricular da Educação Infantil proposta pela BNCC, centrada em campos de experiências e em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, oferece uma base curricular mais flexível e potencialmente mais inclusiva do que os currículos tradicionais baseados em disciplinas e conteúdos hierarquizados. Para as crianças com deficiência, essa flexibilidade curricular é fundamental, pois permite que o professor organize situações de aprendizagem que considerem diferentes pontos de partida, diferentes ritmos e diferentes formas de participação, sem que isso implique uma ruptura com o percurso formativo do grupo (Lima e Mendes, 2023, p. 89).

A perspectiva apresentada por Lima e Mendes (2023) é relevante porque aponta que a BNCC, embora não trate exclusivamente da inclusão, oferece fundamentos curriculares que favorecem práticas pedagógicas mais diversificadas e acessíveis. A articulação entre a LBI e a BNCC, portanto, não é apenas uma coincidência normativa: é a expressão de um projeto educacional que reconhece a diversidade como constitutiva do processo de aprendizagem. Para este estudo, esse entendimento é essencial, pois situa o professor da Educação Infantil diante de um currículo que, quando bem compreendido e implementado, pode se tornar um aliado na construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

2.3 A importância da educação infantil para o desenvolvimento de crianças com deficiência

A Educação Infantil é reconhecida, pela literatura científica contemporânea, como a etapa mais estratégica para o desenvolvimento humano. Os primeiros anos de vida correspondem a um período de intensa plasticidade cerebral, no qual as experiências vividas pela criança produzem impactos estruturais e duradouros sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. Para as crianças com deficiência, esse período é ainda mais determinante, pois é nele que intervenções adequadas e contextos inclusivos de qualidade

podem minimizar barreiras e ampliar significativamente as possibilidades de desenvolvimento ao longo de toda a trajetória de vida.

Pletsch e Souza (2021) investigaram os efeitos da frequência à Educação Infantil inclusiva sobre o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down e identificaram ganhos expressivos nas áreas de linguagem, autonomia e habilidades sociais em comparação com crianças que frequentavam exclusivamente serviços especializados. As autoras concluem que o ambiente inclusivo, quando de qualidade, oferece às crianças com deficiência experiências de convivência, de comunicação e de aprendizagem colaborativa que os espaços segregados não conseguem proporcionar, e que esses ganhos têm efeito cumulativo sobre o desenvolvimento posterior. Segundo as autoras:

A presença da criança com deficiência em turmas regulares da Educação Infantil, quando acompanhada de apoio pedagógico adequado e de professores com formação para a inclusão, produz benefícios que vão muito além da socialização. Os dados indicam progressos nas áreas de linguagem receptiva e expressiva, de autonomia nas atividades de vida diária e de habilidades de interação com pares, que superam consistentemente os resultados obtidos por crianças com o mesmo perfil de desenvolvimento que frequentam exclusivamente serviços especializados (Pletsch e Souza, 2021, p. 134).

Os achados de Pletsch e Souza (2021) reafirmam a política educacional e os objetivos desta pesquisa: a Educação Infantil inclusiva não é apenas uma exigência ética e legal, mas uma opção pedagógica que produz resultados concretos e mensuráveis no desenvolvimento das crianças com deficiência. Isso reforça a urgência de investir na qualificação dessa etapa, em especial na formação docente, pois, sem professores preparados, o potencial transformador desse contexto permanece latente e inexplorado.

O brincar é o eixo estruturante da Educação Infantil e constitui, ao mesmo tempo, o principal meio pelo qual a criança pequena explora o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades. Para as crianças com deficiência, as situações de brincadeira em contextos inclusivos têm valor especial, pois oferecem oportunidades de interação com pares em situações naturais, de exercício de funções cognitivas e motoras de forma prazerosa e de construção de vínculos afetivos que sustentam o pertencimento ao grupo.

Silva (2025) demonstra, em pesquisa bibliográfica sistemática, que o brincar promove o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças na Educação Infantil, sendo indispensável para a formação de vínculos, para a construção da identidade e para o desenvolvimento da linguagem. Esse argumento é especialmente significativo quando se considera a realidade das crianças com deficiência: em muitos casos, a brincadeira representa a principal via de acesso à comunicação, à expressão emocional e à construção de laços com os

colegas funções que, no contexto da inclusão, extrapolam o campo do desenvolvimento individual e se tornam condição para o pertencimento ao grupo.

Também, Lima et al. (2018) destacam que, quando o ambiente escolar é organizado de forma a incluir ativamente todas as crianças nas situações de brincadeira, os benefícios se multiplicam: não apenas a criança com deficiência se desenvolve, mas todo o grupo aprende a conviver com a diferença e a construir relações baseadas na empatia e na cooperação. O brincar, portanto, não é apenas recurso pedagógico é também o espaço privilegiado em que a cultura inclusiva se constrói na prática, a partir das relações cotidianas entre crianças diferentes.

Costa e Oliveira (2022) pontuam nessa discussão ao investigar práticas lúdicas em turmas de Educação Infantil com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os autores identificaram que as brincadeiras são fatores determinante para a participação efetiva dessas crianças: quando o professor apenas observa, sem intervir, as crianças com TEA tendem a se manter à margem das brincadeiras coletivas. Quando, ao contrário, o professor atua como mediador ativo adaptando regras, criando pontes relacionais entre a criança com TEA e os colegas, ajustando o ambiente, a participação aumenta expressivamente. Conforme afirmam os autores:

A mediação docente qualificada nas situações de brincadeira é o principal vetor de inclusão na Educação Infantil para crianças com Transtorno do Espectro Autista. O professor que sabe observar, interpretar as formas de comunicação e participação da criança com TEA e criar pontes entre ela e o grupo está exercendo uma função pedagógica sofisticada, que exige formação específica para rever continuamente suas estratégias. Sem essa mediação, a presença física da criança na turma não se converte em inclusão real. (COSTA; OLIVEIRA, 2022, p. 57)

O conjunto formado pelas contribuições de Silva (2025), Lima et al. (2018) e Costa e Oliveira (2022) aponta para um fio condutor claro: o brincar é, ao mesmo tempo, o contexto mais natural de desenvolvimento da criança pequena e o espaço em que a inclusão se realiza ou não de forma mais visível. O que distingue uma turma que inclui de uma turma que apenas tolera é, em grande medida, a qualidade da mediação do professor. Mais do que organizar o espaço físico ou adaptar materiais, o professor inclusivo precisa ser um mediador ativo das relações e das aprendizagens, o que pressupõe uma formação que vá além do conhecimento técnico sobre deficiências específicas e inclua a capacidade de observar, refletir e adaptar continuamente a prática pedagógica. Essa conclusão articula diretamente o presente capítulo ao eixo central deste estudo: a formação docente como condição para a efetivação da inclusão na Educação Infantil.

A estimulação precoce é reconhecida pela Política Nacional de Educação Especial de 2008 como uma das formas de Atendimento Educacional Especializado voltadas à Educação Infantil, compreendendo crianças de zero a três anos com deficiência ou em situação de risco para o desenvolvimento. Trata-se de um conjunto de ações intencionais, de natureza multidisciplinar, voltadas a promover o desenvolvimento da criança nos planos motor, cognitivo, afetivo e comunicacional, criando condições para que ela possa participar ativamente dos contextos familiares e educativos em que está inserida.

Pesquisas recentes têm enfatizado que a efetividade da estimulação precoce depende da articulação entre os serviços de educação, saúde e assistência social, o que a literatura denomina abordagem intersetorial. Quando essa articulação funciona, a criança com deficiência é atendida por uma rede que age de forma coordenada, compartilhando informações e objetivos, e que apoia também a família como agente central do desenvolvimento infantil. Quando essa articulação falha, cada setor age de forma isolada, gerando redundâncias, lacunas e orientações contraditórias que prejudicam o desenvolvimento da criança.

A estimulação precoce é indicada principalmente para bebês e crianças que tem algum atraso no desenvolvimento ou condições como prematuridade, síndrome de down, autismo, paralisia cerebral, entre outras. Mas também pode ser usada de forma preventiva e crianças atípicas. Segundo Alves e Barbosa (2023):

A intersetorialidade na atenção à criança com deficiência na primeira infância não é uma opção metodológica, mas uma exigência ética e prática decorrente da própria natureza do desenvolvimento humano nessa fase. Nenhum setor isolado nem a educação, nem a saúde, nem a assistência social é capaz de dar conta sozinho das necessidades complexas e inter-relacionadas da criança com deficiência e de sua família. A construção de redes intersetoriais efetivas é, portanto, uma das condições fundamentais para que a inclusão na Educação Infantil seja não apenas formal, mas substancial (Alves e Barbosa, 2023, p. 102).

A perspectiva de Alves e Barbosa (2023) reforça que a inclusão na Educação Infantil não se resolve exclusivamente no âmbito da escola. Ela exige políticas públicas articuladas que garantam à criança com deficiência e à sua família uma rede de suporte integrada, na qual a escola seja uma conexão central, mas não a única. Essa compreensão sistêmica é fundamental para que os professores da Educação Infantil não se vejam como os únicos responsáveis pela inclusão e para que as políticas educacionais reconheçam que a formação docente, embora essencial, precisa ser acompanhada de condições estruturais e intersetoriais adequadas. Em síntese, o que este capítulo demonstrou é que a Educação Infantil representa um conjunto de ações estratégicas para o desenvolvimento de crianças com deficiência, mas apenas quando esse

espaço é vivido com qualidade o que depende, de forma determinante, de professores bem formados, bem apoiados e bem articulados com uma rede mais ampla de suporte.

2.4 Desafios na formação e na prática docente para a inclusão na educação infantil

A formação inicial constitui o primeiro espaço sistemático de preparação para a docência. É nos cursos de Pedagogia que a maioria dos professores da Educação Infantil constrói as bases teóricas e práticas que orientarão sua atuação profissional. No que diz respeito à educação inclusiva, essa formação tem sido, historicamente, insuficiente e pesquisas recentes confirmam que essa insuficiência persiste, apesar dos avanços normativos das últimas décadas.

Bezerra e Araújo (2021) realizaram uma análise dos currículos de cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras e identificaram que a maioria das instituições oferece apenas uma ou duas disciplinas específicas sobre educação inclusiva ou educação especial, geralmente de caráter optativo ou com carga horária reduzida. Os autores concluem que a educação inclusiva não é tratada como princípio transversal nos currículos de formação, mas como conteúdo específico e periférico, o que produz professores que conhecem superficialmente o tema sem desenvolver as competências práticas necessárias para trabalhar com a diversidade. Segundo os autores:

A análise curricular dos cursos de Pedagogia revela que a educação inclusiva ainda ocupa um lugar marginal na formação inicial dos professores brasileiros. Disciplinas isoladas, frequentemente optativas e com pouca articulação com os estágios e as demais disciplinas do curso, não são suficientes para formar professores capazes de criar ambientes verdadeiramente inclusivos. O resultado é uma geração de professores que chega às salas de aula da Educação Infantil sem as ferramentas teóricas nem práticas necessárias para atender às crianças com deficiência com a qualidade que a lei exige e que elas merecem (Bezerra e Araújo, 2021, p. 88).

O diagnóstico de Bezerra e Araújo (2021) aponta para a necessidade de uma reformulação estrutural nos currículos de Pedagogia, que trate a educação inclusiva não como conteúdo adicional, mas como eixo transversal que atravessa todas as disciplinas e todas as experiências de formação. Para este estudo, essa constatação é particularmente relevante, pois indica que o ponto de partida para transformar a realidade das salas de aula inclusivas está na própria reformulação dos processos de formação tanto inicial quanto continuada, o que conecta diretamente as lacunas identificadas na formação inicial com os desafios práticos analisados nas seções seguintes.

Os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil no cotidiano das salas inclusivas são múltiplos e interdependentes. Eles envolvem desde a falta de recursos materiais e de apoio especializado, até dificuldades de natureza relacional e atitudinal, passando por

obstáculos estruturais que limitam as possibilidades de uma prática pedagógica e especial mas que inclusiva. Pesquisas recentes têm documentado esses desafios com crescente precisão, evidenciando que eles são sistêmicos e não podem ser atribuídos exclusivamente à responsabilidade individual do professor.

Nascimento e Figueiredo (2020) entrevistaram professores de Educação Infantil de escolas públicas de diferentes regiões do Brasil sobre os principais obstáculos enfrentados para a inclusão de crianças com deficiência. Os resultados apontaram quatro categorias principais de dificuldades: a insuficiência de formação específica; a ausência ou fragilidade do suporte do Atendimento Educacional Especializado; o número elevado de crianças por turma, que dificulta a atenção individualizada; e a falta de tempo para planejamento e para a articulação com as famílias e com os profissionais de saúde. Sobre a percepção dos professores, as autoras registram que:

Essa percepção de abandono institucional tem efeitos sérios sobre a prática docente: gera ansiedade, limita a criatividade pedagógica e, paradoxalmente, pode levar o professor bem-intencionado a reproduzir práticas que excluem em vez de incluir, simplesmente por não dispor de outros recursos (Nascimento e Figueiredo, 2020, p. 64).

A percepção de abandono institucional descrita por Nascimento e Figueiredo (2020) é um dado central para a análise dos desafios da inclusão na Educação Infantil. Desse modo, evidencia-se que o problema não é, em sua maior parte, de ordem atitudinal os professores querem incluir, mas de ordem estrutural: faltam formação, suporte, tempo e condições de trabalho adequadas. Isso implica que as respostas ao problema precisam ser igualmente estruturais, e não apenas focadas na responsabilização individual dos professores.

Diante das lacunas da formação inicial, a formação especializada emerge como estratégia fundamental para a qualificação da prática docente voltada à inclusão na Educação Infantil. Diferentemente da formação inicial, que ocorre em contexto acadêmico e antes da entrada na profissão, a formação continuada acontece no próprio espaço do trabalho, articulando teoria e prática a partir das demandas concretas da sala de aula. Quando bem estruturada, ela tem potencial para produzir mudanças duradouras nas concepções e nas práticas dos professores.

Vilaronga e Caiado (2021) investigaram programas de formação continuada para professores da Educação Básica voltados à inclusão e identificaram que os formatos mais eficazes são aqueles que combinam três elementos: ancoragem nas demandas reais das salas de aula; espaços de reflexão coletiva entre pares; e acompanhamento continuado, com retornos às escolas e supervisão das mudanças implementadas. Programas pontuais, realizados em formato

de palestra ou curso isolado, sem acompanhamento posterior, tendem a produzir pouco impacto sobre as práticas. As autoras concluem que:

A formação continuada para a educação inclusiva que efetivamente transforma práticas é aquela que toma a escola como locus privilegiado de formação, que parte das dificuldades reais dos professores, que promove a reflexão colaborativa sobre a prática e que se sustenta ao longo do tempo. Não se trata de transmitir informações sobre deficiências específicas embora esse conhecimento seja necessário, mas de construir com os professores uma postura reflexiva e crítica sobre suas próprias práticas, suas concepções sobre aprendizagem e sua responsabilidade com o sucesso de todos os alunos (Vilaronga e Caiado, 2021, p. 118).

O argumento de Vilaronga e Caiado (2021) aponta para uma concepção de formação continuada que vai além da capacitação técnica. Trata-se de um processo de desenvolvimento profissional que mobiliza as dimensões cognitiva, afetiva e ética da docência, e que reconhece o professor como sujeito ativo de sua própria formação. Para que essa concepção se concretize, é necessário que as redes de ensino invistam em tempo protegido para o trabalho coletivo, em formadores comprometidos com a perspectiva inclusiva e em uma gestão escolar que valorize e sustente processos formativos contínuos.

Um dos recursos mais relevantes para a inclusão na Educação Infantil é a figura do professor de apoio também denominado, em diferentes contextos, de auxiliar de inclusão, professor auxiliar ou cuidador educacional especializado. Sua função é apoiar a criança com deficiência nas situações de aprendizagem e de vida escolar, sem substituir o professor regente nem criar uma relação de dependência que limite a autonomia da criança. Quando bem implementada, a parceria entre o professor regente e o professor de apoio constitui uma das estratégias mais eficazes para a qualidade da inclusão na Educação Infantil.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) investigaram práticas de ensino modalidade em que o professor regente e o professor especialista atuam juntos na mesma sala de aula em escolas de Educação Infantil e identificaram que essa estratégia produz resultados positivos tanto para as crianças com deficiência quanto para as demais crianças da turma, além de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Contudo, as autoras alertam que o coensino exige planejamento conjunto, comunicação efetiva e definição clara de papéis, condições que raramente são garantidas pelas redes de ensino. Segundo as pesquisadoras:

O ensino, quando implementado com suporte institucional adequado, tempo para planejamento conjunto e formação específica para os envolvidos, representa uma das estratégias mais promissoras para a qualidade da inclusão escolar. Contudo, sua implementação frequentemente ocorre de forma improvisada, com professores de apoio que chegam às salas de aula sem preparação, sem planejamento conjunto com o regente e sem clareza sobre seu papel, o que transforma um recurso potencialmente poderoso em fonte de conflitos e de exclusão velada (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2022, p. 93).

Tal análise reforça que nenhuma estratégia de inclusão funciona de forma isolada ou sem condições institucionais adequadas. O professor de apoio, assim como a formação continuada, o projeto político-pedagógico inclusivo e a articulação com as famílias, são estratégias que precisam ser implementadas dentro de uma concepção sistêmica de inclusão e não como solução pontual para um "problema" individual da criança com deficiência.

Para além das questões de formação e de condições estruturais de trabalho, a literatura aponta que as atitudes e concepções dos professores em relação à inclusão têm impacto significativo sobre a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com deficiência. Professores que acreditam genuinamente na capacidade de aprendizagem de seus alunos com deficiência tendem a criar ambientes mais inclusivos, a diversificar suas estratégias de ensino e a estabelecer relações de maior acolhimento com essas crianças e com suas famílias.

Santos e Paulino (2021) investigaram as concepções de professores da Educação Infantil sobre inclusão e identificaram que uma parcela significativa ainda associa a deficiência à incapacidade de aprender no mesmo ritmo e nas mesmas situações que os demais colegas. Essa concepção, denominada pelas autoras de "modelo médico internalizado", leva os professores a organizarem práticas que separam a criança com deficiência das situações coletivas, sob o argumento de que ela "não consegue acompanhar" o que, na prática, reproduz formas sutis de segregação dentro do espaço da sala de aula supostamente inclusiva. Esse achado é revelador: ele demonstra que a exclusão não precisa de muros ou grades para acontecer; ela pode se instalar silenciosamente na forma como o professor organiza o espaço, distribui as atividades e dirige o olhar.

A superação dessas concepções exige processos formativos que não se limitem à transmissão de informações, mas que promovam a reflexão crítica sobre as próprias crenças e atitudes. Ferreira e Rodrigues (2023) propõem que a formação para a inclusão precisa incluir experiências de contato direto com a diversidade, com oportunidades de observação e reflexão sobre práticas inclusivas bem-sucedidas, além de espaços de escuta e acolhimento das dúvidas e resistências dos professores. A construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva é, como apontam os autores, um processo lento e coletivo que não se resolve por decreto, mas que se constrói cotidianamente nas relações entre todos os sujeitos da comunidade escolar.

O conjunto de desafios analisados ao longo deste capítulo evidencia que a inclusão na Educação Infantil é uma tarefa complexa, que envolve dimensões formativas, estruturais, relacionais e culturais. Não há solução única nem simples para esses desafios. O que a literatura científica mais recente indica é que as respostas precisam ser igualmente múltiplas e articuladas:

formação inicial reformulada, formação continuada de qualidade, condições de trabalho adequadas, apoio especializado, parceria com as famílias e uma gestão escolar comprometida com a perspectiva inclusiva.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória, conforme classificação proposta por Gil (1991), sendo de natureza qualitativa. Esta abordagem justifica-se pela necessidade de aprofundar conceitos e identificar perspectivas ainda pouco exploradas sobre a formação de professores da Educação Infantil no contexto da educação inclusiva. Segundo Gil, pesquisas exploratórias objetivam proporcionar familiaridade com o tema investigado, permitindo construir hipóteses e compreender melhor a realidade, características essenciais para este estudo que busca identificar concepções, tensões e perspectivas relacionadas aos desafios na formação docente.

Como principal procedimento metodológico, utilizou-se a revisão bibliográfica e a análise documental, selecionando artigos científicos publicados em periódicos especializados da área de Educação, além de documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

A análise documental foi desenvolvida em três etapas: (1) leitura exploratória dos documentos para identificação de temas recorrentes e categorias iniciais; (2) categorização dos conteúdos em eixos analíticos, considerando as concepções sobre inclusão, os desafios na formação docente, as estratégias pedagógicas e a legislação vigente; e (3) interpretação crítica, confrontando os achados com o referencial teórico e destacando convergências, divergências e lacunas presentes na literatura e nos documentos oficiais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura selecionada evidencia que a educação inclusiva no Brasil tem sido objeto de importantes avanços normativos ao longo das últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos, sendo posteriormente complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Base Nacional Comum Curricular (2018) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Em conjunto, esses documentos constituem um sólido aparato legal que reconhece a inclusão escolar como princípio fundamental da educação brasileira.

Entretanto, os estudos demonstram que a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da inclusão nos espaços educacionais. Oliveira e Leite (2022) e Santos e Paulino (2021) destacam que as dificuldades observadas atualmente são reflexo de um processo histórico marcado por práticas segregacionistas que, durante décadas, orientaram o atendimento às pessoas com deficiência. Antes da consolidação das políticas inclusivas, predominava a compreensão de que esses estudantes deveriam ser atendidos em instituições especializadas, separadas do ensino regular. Embora as legislações atuais tenham promovido mudanças significativas nessa concepção, muitos dos valores e práticas construídos ao longo desse período ainda permanecem presentes na cultura escolar.

Essa análise encontra respaldo nas reflexões de Mantoan (2015), para quem a inclusão não se limita ao ingresso do estudante na escola regular, mas exige uma transformação profunda das práticas pedagógicas, das relações institucionais e das concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. A autora argumenta que a escola inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, rompendo com modelos que classificam e hierarquizam os estudantes a partir de suas limitações. Sob essa perspectiva, a inclusão deve ser compreendida como um compromisso coletivo da comunidade escolar e não apenas como uma responsabilidade individual do professor.

Ao direcionar a discussão para a Educação Infantil, os estudos analisados evidenciam que essa etapa ocupa posição estratégica na consolidação dos princípios inclusivos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a criança como sujeito de direitos, enfatizando a importância das interações, das brincadeiras e da convivência com a diversidade para o desenvolvimento integral. Nesse contexto, a inclusão assume papel fundamental por possibilitar que crianças com

e sem deficiência compartilhem experiências, construam vínculos sociais e desenvolvam aprendizagens em ambientes comuns.

Os resultados encontrados por Pletsch e Souza (2021) reforçam essa compreensão ao demonstrarem que crianças com deficiência inseridas em contextos inclusivos apresentam avanços significativos em aspectos relacionados à linguagem, à autonomia, à comunicação, à interação social e ao desenvolvimento cognitivo. Os autores destacam que a convivência cotidiana com outras crianças favorece a ampliação das oportunidades de aprendizagem e contribui para a superação de barreiras que frequentemente limitam a participação social desses/as estudantes.

Além dos benefícios observados para as crianças com deficiência, a literatura indica que a inclusão também produz impactos positivos para os demais estudantes. Carvalho (2018) argumenta que a convivência com a diversidade favorece a construção de valores relacionados ao respeito, à empatia, à solidariedade e à valorização das diferenças humanas. Dessa forma, a educação inclusiva não beneficia apenas um grupo específico de alunos, mas contribui para a formação de cidadãos capazes de compreender e respeitar a pluralidade presente na sociedade contemporânea.

Apesar desses avanços, os estudos revelam que a Educação Infantil ainda enfrenta obstáculos significativos para a implementação efetiva das políticas inclusivas. Moreira e Baumel (2021) identificam a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, a escassez de profissionais especializados, a fragilidade das redes de apoio e a limitada articulação entre educação, saúde e assistência social como fatores que comprometem a qualidade do atendimento oferecido às crianças. Esses resultados indicam que a inclusão escolar depende de condições institucionais que ultrapassam a atuação individual dos docentes.

Nesse sentido, a literatura converge ao apontar a formação de professores/as como um dos principais desafios para a consolidação da educação inclusiva. Os estudos de Bezerra e Araújo (2021) revelam que a educação inclusiva ainda ocupa espaço reduzido nos currículos dos cursos de Pedagogia. Frequentemente, os conteúdos relacionados à inclusão são abordados de forma fragmentada, concentrados em disciplinas específicas e desvinculados das experiências práticas desenvolvidas durante a formação inicial. Como consequência, muitos profissionais concluem a graduação sem adquirir conhecimentos suficientes sobre adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas e formas de atendimento às necessidades educacionais específicas.

Esses resultados dialogam diretamente com as conclusões apresentadas por Tavares, Santos e Carvalho-Freitas (2016), que identificaram lacunas significativas na preparação dos

professores para atuar em contextos inclusivos. Segundo os autores, a formação inicial ainda apresenta limitações na articulação entre teoria e prática, dificultando a construção de competências necessárias para o trabalho com a diversidade. Essa realidade contribui para que muitos docentes ingressem na profissão sentindo-se inseguros diante das demandas encontradas no cotidiano escolar.

A percepção de despreparo também aparece nos estudos de Nascimento e Figueiredo (2020), que registram relatos frequentes de professores que reconhecem a importância da inclusão, mas afirmam não possuir suporte suficiente para enfrentar os desafios presentes em sala de aula. Os autores observam que, em muitos casos, o professor se vê responsável por atender necessidades complexas sem contar com apoio especializado, orientação pedagógica adequada ou oportunidades permanentes de formação.

Os resultados encontrados permitem compreender que o desafio da inclusão não está relacionado à falta de comprometimento dos profissionais, mas às condições estruturais que limitam sua atuação. Essa interpretação é reforçada por Anjos, Silva e Silva (2019), ao destacarem que a efetivação das práticas inclusivas exige investimentos institucionais capazes de garantir formação adequada, recursos pedagógicos acessíveis e suporte técnico aos educadores. Segundo os/as autores, responsabilizar exclusivamente o professor pelos resultados da inclusão significa ignorar a complexidade do fenômeno educacional e desconsiderar os diversos fatores que influenciam o trabalho docente.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como uma estratégia fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas. Contudo, conforme ressaltam Vilaronga e Caiado (2021), sua eficácia depende da capacidade de responder às necessidades concretas vivenciadas pelos professores em seu cotidiano profissional. Programas formativos baseados apenas na transmissão de conteúdos teóricos tendem a apresentar resultados limitados, enquanto propostas que favorecem a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas reais demonstram maior potencial transformador.

Leite (2025), ao revisar pesquisas produzidas entre 2015 e 2025, conclui que os melhores resultados na inclusão escolar estão associados a processos formativos contínuos e contextualizados, capazes de promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Da mesma forma, Andrade e Nunes (2025) ressaltam que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de construção profissional, articulado às demandas específicas de cada instituição escolar.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados refere-se à necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais

especializados. Bondarenco Néia, Becalli e Yaegashi (2026) destacam que a inclusão se torna mais efetiva quando existe uma rede de apoio capaz de compartilhar responsabilidades e construir estratégias conjuntas de acompanhamento das crianças. Essa perspectiva rompe com a ideia de que o professor deve enfrentar sozinho os desafios da inclusão e reforça a importância da corresponsabilidade entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo.

Diante dos resultados encontrados, verifica-se que a principal contradição presente na educação inclusiva brasileira não está na ausência de legislação ou na falta de reconhecimento teórico da importância da inclusão. Ao contrário, os estudos demonstram que o país dispõe de uma base legal consistente e de uma produção científica que reconhece amplamente os benefícios da educação inclusiva. O desafio central encontra-se na transformação desses princípios em práticas efetivas no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Assim, conclui-se que a inclusão escolar depende de um conjunto articulado de fatores que envolvem formação inicial e continuada de qualidade, condições adequadas de trabalho, recursos pedagógicos acessíveis, apoio especializado, gestão escolar comprometida e fortalecimento das políticas públicas educacionais. Somente a partir da integração desses elementos será possível superar a distância ainda existente entre os direitos assegurados pela legislação e a realidade vivenciada por muitas crianças e professores/as nas instituições de Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender de que maneira a formação e a prática docente voltadas à educação inclusiva na Educação Infantil têm sido abordadas na literatura científica e nos documentos oficiais brasileiros. Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com base em produções científicas nacionais publicadas nos últimos anos sobre o tema e lei.

O objetivo geral foi analisar os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na formação e na atuação docente voltadas à efetivação da educação inclusiva. Pode-se afirmar que esse objetivo foi alcançado: a revisão da literatura permitiu mapear, com clareza, os principais entraves que existem entre o que a legislação determina e o que acontece, de fato, nas salas de aula. Os objetivos específicos também foram atendidos ao longo do desenvolvimento do trabalho, na medida em que se percorreu o percurso histórico da educação inclusiva no Brasil, analisaram-se as diretrizes legais voltadas à Educação Infantil, discutiu-se a importância dessa etapa para o desenvolvimento de crianças com deficiência e evidenciaram-se os principais desafios na formação e na prática docente.

Dessa forma, entendemos que o Brasil possui uma legislação sólida e avançada em matéria de educação inclusiva, construída ao longo de quase quatro décadas. No entanto, essa estrutura legal não se traduz automaticamente em práticas inclusivas dentro das escolas. O que a pesquisa evidenciou é que a formação docente inadequada, a falta de suporte especializado e as condições precárias de trabalho são os principais obstáculos para que a inclusão se torne realidade na Educação Infantil. Ficou claro também que o problema não está na falta de vontade dos/as professores/as, mas nas condições estruturais que lhes são oferecidas.

Com isso, a questão central desta pesquisa foi compreender de que maneira a formação e a prática docente voltadas à educação inclusiva na Educação Infantil foram abordadas na literatura e nos documentos oficiais pôde ser respondida.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, uma das limitações deste trabalho é a ausência de dados empíricos coletados diretamente com professores/as ou nas escolas. Isso significa que as conclusões aqui apresentadas refletem o que a literatura científica registra, e não necessariamente a realidade de todos os contextos escolares brasileiros. Futuras pesquisas poderiam ampliar essa compreensão por meio de estudos de campo, entrevistas com docentes da Educação Infantil ou análise de programas específicos de formação continuada para a inclusão.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para reflexões sobre a importância de se investir, de forma séria e contínua, na formação de professores/as para a educação inclusiva, especialmente na Educação Infantil. Conclui-se que a efetivação da inclusão na Educação Infantil exige investimento contínuo na formação docente e condições estruturais adequadas, de modo que cada criança com deficiência possa desenvolver plenamente suas potencialidades em um ambiente escolar inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla Cristine de Lira; BARBOSA, Aline Fonseca. Intersetorialidade e inclusão na Educação Infantil: desafios para a atenção integral à criança com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. 1-22, 2023.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SILVA, Shirley; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 1124-1140, 2019.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Formação de professores e educação inclusiva: análise curricular de cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, e07322, 2021.
- BONDARENCO NÉIA, Priscila Freire; BECALLI, Carlos Edivan da Silva; YAEHASHI, Solange Raimundo Franci. Formação docente para a educação infantil: reflexões acerca da educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 12, n. 35, p. 1-18, 2026.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 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, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- CHALITA, Gabriel. **Famílias que educam**. São Paulo: Cortez, 2014. E-book. ISBN 9788524924033. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524924033/>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- COSTA, Flávia Faria da; OLIVEIRA, Marcia Denise Pletsch de. Mediação docente e inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, n. 1, p. 45-62, 2022.

FERREIRA, Windy Brazão; RODRIGUES, David. Políticas de educação inclusiva no Brasil: avanços, tensões e desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280012, 2023.

LEITE, Elbislanio Tiburtino. Formação docente para a educação inclusiva na educação infantil: uma revisão bibliográfica (2015-2025). **International Integralize Scientific**, v. 1, n. 67, p. 1-14, 2025.

LIMA, Caroline C. N.; LEON, Juliana M.; MOREIRA, Simone C. et al. **A ludicidade e a pedagogia do brincar**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595024700/>. Acesso em: 13 nov. 2025.

LIMA, Priscila Augusta; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Currículo e educação inclusiva na Educação Infantil: análise da implementação da BNCC**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e123041, 2023.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MOREIRA, Herivelto; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Educação especial e inclusão na Educação Infantil: entre a legislação e a prática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-21, 2021.

NASCIMENTO, Alessandra Monteiro do; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Professores da Educação Infantil e inclusão escolar: percepções e desafios cotidianos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 55-74, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; LEITE, Lúcia Pereira. Educação especial e inclusão escolar no Brasil: percurso histórico e perspectivas atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e31212, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação Infantil inclusiva: efeitos da frequência à escola regular no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 123-142, 2021.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MARANHE, Elisandra André. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. 2. ed. Bauru: UNESP/FC, 2020. p. 30-60.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SCHNEIDER, Cristiane; COSTA, Paula Araujo da; CHAGAS, Angélica Pereira M. et al. **Currículo na educação infantil**. Porto Alegre: SAGAH, 2025. E-book. ISBN

9786556905129. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556905129/>. Acesso em: 19 abr. 2026.

SILVA, Fernanda Santos da. A importância do brincar para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança na Educação Infantil. RIC – **Revista de Iniciação Científica**, Salvador, v. 12, n. 12, p. 1-17, 2025. Disponível em:

https://www.cairu.br/riccairu/pdf/artigos/12/01_IMPORTANCIA_BRINCAR.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

SILVA, Isabelle Fiorelli; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: entre o texto legal e a prática escolar**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 42, n. 116, p. 9-24, 2022.

TAVARES, Lúdia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016.

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

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Formação continuada de professores para a educação inclusiva: análise de programas e impactos na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260054, 2021.