

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION****Maria Cícera da Silva Lima¹****Kíssila de Melo Santos²****Everton Vinícius Araujo Silva³****Sonia Fatima de Lima⁴****Orientadora: Profa. Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva⁵**

RESUMO Este artigo discute a educação inclusiva na Educação Infantil, com foco nas condições necessárias para que crianças com deficiência participem das experiências escolares desde os primeiros anos de vida. O objetivo foi analisar fundamentos legais, pedagógicos e institucionais que orientam a inclusão, considerando a articulação entre professor regente, Atendimento Educacional Especializado, família e gestão escolar. A metodologia foi qualitativa, bibliográfica e documental, apoiada em legislações brasileiras, documentos oficiais e artigos científicos de acesso aberto. Os resultados mostram que a matrícula representa apenas o primeiro passo da inclusão, pois a permanência com participação e aprendizagem exige planejamento acessível, recursos pedagógicos, registros qualificados, formação continuada e reorganização dos tempos, espaços e materiais da escola. A discussão evidencia que práticas centradas nas brincadeiras, nas interações, no desenho universal para a aprendizagem e na escuta das crianças ampliam as possibilidades de desenvolvimento. O estudo demonstra que a escola inclusiva se fortalece quando assume a diferença como princípio educativo e organiza respostas pedagógicas para cada criança sem separá-la do grupo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

ABSTRACT This article discusses inclusive education in early childhood education, focusing on the conditions required for children with disabilities to participate in school experiences from their first years of life. The objective was to analyze legal, pedagogical, and institutional foundations that guide inclusion, considering the articulation among classroom teachers, Specialized Educational Assistance, families, and school management. The methodology was qualitative, bibliographic, and documentary, supported by Brazilian legislation, official documents, and open-access scientific articles. The results show that enrollment is only the first step toward inclusion, since permanence with participation and learning requires accessible planning, pedagogical resources, qualified records, continuing teacher education, and reorganization of school times, spaces, and materials.

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School-CBS, Mestra em Educação pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), especialista em Processos de Ensino e Aprendizagem pelo CESMAC, pedagoga pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e licenciada em Letras pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: joseesil2018@gmail.com.

2 Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialista em Educação Especial pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e pós-graduanda em Educação Socioemocional no Contexto Escolar pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH). Professora da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL), com atuação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ledora e transcritora do CEBRASPE. E-mail: kissila.melo0029015@souprof.al.gov.br.

3Doutorando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ev.araujo1994@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5867556491007520>

4 Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS, Especialista em Pós- Graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira, Brasil (2005), Licenciada em Filosofia -FACER, Brasil,(2002), Professora - IV da Secretaria da Educação de Goiás, BrasilEmail: sonialimafat02@gmail.com.

The discussion highlights that practices centered on play, interactions, universal design for learning, and attentive listening to children expand development possibilities. The study demonstrates that inclusive schools are strengthened when they assume difference as an educational principle and organize pedagogical responses for each child without separating them from the group.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Education. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e ocupa papel decisivo na constituição de vínculos, linguagens, brincadeiras, interações e formas iniciais de participação social. Quando se trata de crianças com deficiência, essa etapa não pode ser tratada como espera ou preparação para a inclusão futura; ela já é tempo de direito, aprendizagem e convivência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhece a Educação Infantil como parte da educação básica e prevê o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A inclusão escolar não se resume ao ato administrativo da matrícula. A criança pode estar inscrita na escola e ainda assim permanecer afastada das experiências de aprendizagem quando não encontra acessibilidade, mediação, recursos, escuta e participação real nas rotinas. A diferença entre acesso, acessibilidade e inclusão é fundamental para compreender que a presença física não garante pertencimento. O debate educacional atual tem mostrado que a inclusão exige transformação das práticas, reorganização institucional e enfrentamento das barreiras que impedem a participação plena (Freitas, 2023).

A Lei Brasileira de Inclusão consolidou o direito da pessoa com deficiência à educação em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. Para a Educação Infantil, essa garantia exige que creches e pré-escolas assumam a criança com deficiência como sujeito de direitos, não como exceção. A escola precisa assegurar participação nas brincadeiras, nas interações, nos registros, nas experiências corporais, artísticas, linguísticas e científicas próprias da infância. A legislação brasileira orienta a eliminação de barreiras, a oferta de recursos de acessibilidade e a proibição de práticas discriminatórias (Brasil, 2015).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil atualizam o debate ao relacionar qualidade, equidade, direitos de bebês e crianças pequenas, formação profissional, gestão e condições materiais. A inclusão precisa aparecer na rotina da instituição, nos ambientes, nos agrupamentos, no planejamento pedagógico e na relação com as famílias. A qualidade deixa de ser apenas indicador estrutural e passa a envolver a capacidade da escola de responder às diferenças sem separar a criança do convívio com seus pares (Brasil, 2024a).

As práticas inclusivas na Educação Infantil exigem observação atenta do professor, planejamento flexível e recursos que respeitem os modos de comunicação, movimento, interesse e participação de cada criança. A brincadeira, a interação e a exploração do ambiente são linguagens centrais dessa etapa e não podem ser substituídas por atividades isoladas ou meramente terapêuticas. Estudo observacional sobre práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil mostra que a inclusão precisa ser analisada a partir de ações concretas, especialmente aquelas que criam oportunidades de participação dentro da rotina comum (Carvalho, 2024).

Este artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva na Educação Infantil a partir de fundamentos legais, pedagógicos e institucionais, discutindo o papel do professor, do Atendimento Educacional Especializado, da família e da gestão escolar. A relevância do estudo está na necessidade de superar práticas que tratam a criança com deficiência como responsabilidade isolada de um profissional ou de uma sala separada. Pesquisa sobre docência na Educação Infantil indica que muitos professores ainda compreendem a inclusão como ação individual, quando ela depende de decisões coletivas, formação e condições de trabalho (Brostolin, 2023).

MÉTODOS

O estudo foi elaborado por meio de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. A escolha desse caminho permitiu interpretar legislações, documentos oficiais e artigos científicos que discutem a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A abordagem qualitativa favorece a compreensão de fenômenos educacionais porque considera relações, valores, sentidos e práticas produzidos por sujeitos e instituições. Essa natureza interpretativa é adequada para

analisar políticas e práticas inclusivas sem reduzir a experiência escolar a dados isolados (Minayo, 2014).

O levantamento documental incluiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2024. Esses documentos foram selecionados porque organizam o direito à educação, orientam o atendimento educacional especializado e definem parâmetros de qualidade para a primeira etapa da educação básica. A Política Nacional de Educação Especial reforça a transversalidade da educação especial e o atendimento educacional especializado como apoio à escolarização comum (Brasil, 2008).

O levantamento bibliográfico priorizou artigos científicos brasileiros de acesso aberto, publicados em periódicos reconhecidos, com atenção a produções sobre práticas inclusivas, docência, acessibilidade, formação continuada, registros pedagógicos, desenho universal para a aprendizagem e participação da família. A escolha por estudos recentes permitiu atualizar o texto-base, preservando sua preocupação com o direito de crianças com deficiência e qualificando a discussão com pesquisas sobre práticas observáveis. O estudo de Carvalho e colaboradoras contribui porque investiga a inclusão a partir do cotidiano da Educação Infantil e das ações pedagógicas que favorecem participação (Carvalho, 2024).

A análise ocorreu por leitura exploratória, organização temática e redação interpretativa. Os materiais foram agrupados em cinco eixos: direito à inclusão desde a infância, acessibilidade e participação, práticas pedagógicas, papel do professor e do Atendimento Educacional Especializado, e relação entre escola e família. Essa organização permitiu corrigir repetições do texto original, retirar citações diretas, atualizar referências e elaborar uma versão alinhada ao template da revista. A distinção entre acesso, acessibilidade e inclusão orientou a leitura das barreiras que atravessam a permanência da criança na escola (Freitas, 2023).

Não houve coleta de dados com crianças, famílias ou profissionais, motivo pelo qual o estudo não demandou submissão a comitê de ética. Mesmo assim, foram adotados cuidados acadêmicos para não inventar informações, não atribuir ideias sem autoria e não substituir a realidade escolar por afirmações genéricas. A redação foi construída com

base em referências verificáveis e em documentos públicos, mantendo uma citação por parágrafo e evitando citações diretas. O desenho universal para a aprendizagem foi utilizado como apoio teórico para pensar planejamento acessível desde a origem da proposta pedagógica (Zerbato, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O direito à inclusão desde a infância

O primeiro resultado da análise é a compreensão de que a inclusão precisa começar na Educação Infantil, e não apenas nos anos posteriores da escolarização. Crianças pequenas aprendem por meio de brincadeiras, interações, movimentos, gestos, sons, imagens, narrativas e exploração do ambiente. Quando uma criança com deficiência é privada dessas experiências, a escola perde sua função educativa e a criança tem seu direito reduzido. A LDB organiza a Educação Infantil como etapa voltada ao desenvolvimento integral da criança, em articulação com a família e a comunidade (Brasil, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão fortalece essa compreensão ao afirmar o direito à educação em sistema inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Na prática, isso significa que a escola deve organizar recursos e apoios para garantir participação, não apenas admitir a matrícula. O direito à educação envolve comunicação acessível, mobilidade, materiais, atendimento educacional especializado, formação dos profissionais e relação respeitosa com a família. A LBI coloca a acessibilidade como condição para o exercício de direitos e para a participação social da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que a educação especial atue de forma transversal, acompanhando todas as etapas e modalidades de ensino. Na Educação Infantil, isso impede que o atendimento à criança com deficiência seja entendido como serviço paralelo que substitui a convivência com a turma. O Atendimento Educacional Especializado deve complementar ou suplementar a formação, articulando-se ao planejamento da sala comum. Essa orientação desloca a inclusão da lógica de segregação para uma organização escolar que reconhece as diferenças dentro da vida coletiva (Brasil, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 1 de 2024 atualiza as diretrizes de qualidade e equidade para a Educação Infantil, exigindo atenção à gestão educacional, à infraestrutura, aos ambientes, aos processos pedagógicos e às condições que promovem aprendizagem e desenvolvimento. O documento reforça que a qualidade da Educação Infantil depende de políticas públicas articuladas, financiamento, formação, acompanhamento e avaliação. A inclusão de crianças com deficiência precisa ser tratada como parte dessa política de qualidade, e não como ação complementar ou improvisada (Brasil, 2024b).

A análise de documentos e pesquisas mostra que a matrícula é indispensável, mas insuficiente. A criança deve participar de experiências de cuidado, brincadeira e aprendizagem com apoio adequado, sem ser isolada em atividades repetitivas ou em espaços separados. A inclusão exige mudança de cultura institucional, porque toda a equipe precisa compreender que a diferença é constitutiva da infância. A distinção entre acesso, acessibilidade e inclusão ajuda a evitar que a escola considere cumprido seu papel apenas porque aceitou a criança em sua lista de alunos (Freitas, 2023).

3.2 Acessibilidade, permanência e participação

A acessibilidade na Educação Infantil precisa ser compreendida de forma ampla. Ela envolve rampas, mobiliário e banheiros adaptados, mas também inclui comunicação, materiais, organização do tempo, mediação, recursos sensoriais, formas de registro e participação nas brincadeiras. Uma escola pode ter estrutura física adequada e ainda criar barreiras pedagógicas quando oferece atividades únicas, rígidas e pouco abertas às diferenças. O desenho universal para a aprendizagem propõe planejar desde o início com múltiplas formas de acesso, expressão e envolvimento, reduzindo a necessidade de adaptações tardias (Zerbato, 2021).

A permanência da criança com deficiência requer observação constante das relações que se estabelecem na rotina. O professor precisa identificar se a criança participa das rodas, das brincadeiras, das refeições, das atividades motoras, dos momentos de descanso e das experiências com livros, música e arte. O registro pedagógico permite perceber avanços, interesses, formas de comunicação e barreiras que passam despercebidas em avaliações padronizadas. A pesquisa sobre registro e inclusão na Educação Infantil indica que documentar a experiência da criança ajuda a qualificar o olhar docente e a reorganizar práticas (Falco, 2023).

A participação é o elemento que revela se a inclusão está acontecendo. Não basta que a criança esteja próxima do grupo; ela precisa ter oportunidades reais de escolher, brincar, comunicar-se, experimentar materiais, conviver e expressar preferências. O professor pode apoiar essa participação por meio de objetos acessíveis, pares tutores, comunicação alternativa, imagens, músicas, antecipação de rotinas e variação de propostas. O estudo observacional de práticas inclusivas aponta que oportunidades de participação dentro da rotina comum são mais potentes do que ações que retiram a criança do grupo para atividades sem vínculo com a turma (Carvalho, 2024).

A equidade exige reconhecer que crianças diferentes precisam de apoios diferentes para participar da mesma vida escolar. Tratar todos da mesma maneira pode manter desigualdades, especialmente quando uma proposta ignora necessidades de comunicação, locomoção, atenção, sensibilidade sensorial ou interação. As diretrizes operacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil indicam que os sistemas de ensino devem enfrentar desigualdades e organizar condições para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam. A equidade, nesse caso, é uma forma de tornar o direito efetivo (Brasil, 2024b).

O debate sobre qualidade e equidade alerta para a necessidade de transformar documentos normativos em ações concretas, com financiamento, acompanhamento e compromisso intersetorial. A escola sozinha não resolve todas as demandas de inclusão, mas precisa articular-se com família, saúde, assistência social e gestão pública. Quando não há recursos, profissionais e formação, a inclusão tende a depender da boa vontade individual do professor, o que fragiliza o direito da criança. A análise das diretrizes de 2024 destaca que qualidade e equidade exigem políticas coordenadas e condições materiais compatíveis com as necessidades da Educação Infantil (Santos, 2025).

3.3 Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil

As práticas pedagógicas inclusivas começam pela compreensão de que a criança com deficiência é criança antes de qualquer diagnóstico. Ela precisa brincar, explorar, comunicar-se, conviver, imaginar e participar de experiências estéticas, corporais e afetivas. A prática que se organiza apenas em torno da deficiência empobrece as possibilidades de aprendizagem e reduz a criança a uma característica. Pesquisas sobre docência na Educação Infantil mostram que a inclusão se fortalece quando os professores

compreendem que o trabalho pedagógico depende de ações coletivas, planejamento e condições institucionais (Brostolin, 2023).

A brincadeira é uma via privilegiada para a inclusão porque permite participação por diferentes linguagens. Uma criança pode comunicar-se por gestos, olhares, movimentos, sons, imagens, objetos ou palavras, e o professor precisa reconhecer esses modos como formas legítimas de presença. Ao organizar brincadeiras acessíveis, o educador pode variar materiais, adaptar regras, oferecer apoios visuais, permitir mais tempo e favorecer interações entre pares. O estudo observacional de práticas inclusivas evidencia que as intervenções do adulto podem ampliar a participação da criança quando respeitam sua iniciativa e sua forma de interagir (Carvalho, 2024).

O planejamento inclusivo exige objetivos claros e abertura para diferentes rotas de aprendizagem. Uma atividade de contação de histórias, por exemplo, pode envolver livro impresso, imagens ampliadas, objetos concretos, sons, gestos, dramatização e participação oral ou não oral. O mesmo objetivo pedagógico pode ser alcançado por caminhos diversos, sem separar a criança do grupo. O desenho universal para a aprendizagem ajuda a pensar esse planejamento porque orienta o professor a oferecer múltiplas formas de apresentação do conteúdo e de expressão da aprendizagem (Zerbato, 2021).

O registro pedagógico qualificado é uma ferramenta de cuidado com a inclusão. Ao registrar como a criança se comunica, quais materiais prefere, em que momentos participa melhor e que barreiras aparecem na rotina, o professor produz memória do processo e base para decisões pedagógicas. O registro também ajuda a dialogar com a família e com o Atendimento Educacional Especializado, evitando que o acompanhamento se limite a impressões soltas. A reflexão sobre registro na Educação Infantil mostra que documentar a experiência favorece novas interpretações e apoia mudanças no planejamento (Falco, 2023).

As práticas inclusivas também dependem da organização dos ambientes. Espaços com materiais ao alcance das crianças, cantos diversificados, circulação segura, recursos táteis, visuais e sonoros, tempos flexíveis e oportunidades de escolha favorecem autonomia. A criança com deficiência não deve ser colocada apenas como observadora da atividade dos colegas; ela precisa ter meios para agir, experimentar e comunicar preferências. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil

orientam que ambientes e processos pedagógicos devem promover aprendizagem, cuidado e participação de todas as crianças (Brasil, 2024a).

A formação continuada do professor é condição para que práticas inclusivas deixem de ser improvisos. Professores precisam estudar deficiência, acessibilidade, comunicação alternativa, desenvolvimento infantil, desenho universal, avaliação pedagógica e articulação com o Atendimento Educacional Especializado. A formação também precisa criar espaços de escuta sobre medos, dúvidas e limites reais da escola, porque a inclusão se constrói com apoio e responsabilidade coletiva. Estudo sobre formação continuada e educação especial mostra que a produção brasileira atual valoriza a articulação entre teoria, prática e trabalho colaborativo (Rosa, 2025).

3.4 Professor, Atendimento Educacional Especializado e família

O professor regente tem papel central na inclusão, pois é ele quem organiza a rotina comum da turma e cria oportunidades de participação cotidiana. Essa responsabilidade não significa trabalhar sozinho. O Atendimento Educacional Especializado deve colaborar com estratégias, recursos, orientações e avaliação das barreiras, sem substituir o vínculo da criança com a sala comum. A Política Nacional de Educação Especial orienta que o AEE identifique, elabore e organize recursos pedagógicos e de acessibilidade para apoiar a participação dos estudantes (Brasil, 2008).

A parceria entre professor regente e professor do AEE precisa ser planejada, contínua e registrada. Reuniões pontuais, sem acompanhamento da rotina, não bastam para compreender as necessidades da criança. É necessário compartilhar observações, adaptar materiais, avaliar recursos, alinhar objetivos e conversar sobre avanços percebidos na sala comum e no atendimento especializado. A pesquisa sobre docência inclusiva na Educação Infantil mostra que a falta de trabalho coletivo e de condições institucionais fragiliza a inclusão e aumenta a insegurança dos professores (Brostolin, 2023).

A família é parceira indispensável porque conhece formas de comunicação, preferências, medos, cuidados de saúde, rotinas e histórias da criança. A escola não deve tratar a família como fonte de culpa nem como mera receptora de recados. O diálogo precisa ser respeitoso, objetivo e voltado à construção de caminhos de participação. Pesquisa sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual evidenciou que família e

professoras enfrentam recursos e dificuldades próprias, o que reforça a necessidade de comunicação, apoio e corresponsabilidade (Silva, 2022).

O envolvimento da gestão escolar também é decisivo. A inclusão exige organização de horários para planejamento conjunto, aquisição de materiais, acompanhamento de barreiras físicas, diálogo com a rede de apoio e oferta de formação. Sem gestão comprometida, o professor tende a carregar sozinho demandas que pertencem à instituição. As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil indicam que a gestão educacional, a infraestrutura e os processos pedagógicos são dimensões inseparáveis da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (Brasil, 2024b).

A inclusão na Educação Infantil precisa evitar dois riscos: a superproteção que impede a criança de participar e a negligência que a deixa sem apoio. O equilíbrio está em oferecer ajuda adequada, promover autonomia possível e valorizar pequenas conquistas sem reduzir expectativas de aprendizagem. O professor pode favorecer esse equilíbrio quando observa, conversa com a família, dialoga com o AEE e ajusta as propostas de modo contínuo. A Lei Brasileira de Inclusão afirma a necessidade de assegurar e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais em condições de igualdade (Brasil, 2015).

Os artigos recentes sobre Educação Infantil e educação especial mostram que a inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência ainda enfrenta contradições em políticas, documentos e práticas. A presença da criança na escola precisa ser acompanhada de linguagem acessível, ambientes acolhedores, profissionais preparados e políticas que garantam recursos. A análise dos novos parâmetros nacionais aponta que a educação especial e a educação inclusiva precisam aparecer de modo explícito e consistente nas orientações destinadas à Educação Infantil (Freitas, 2025).

3.5 Caminhos pedagógicos para uma escola inclusiva

Uma escola inclusiva na Educação Infantil precisa assumir a diferença como princípio pedagógico. Isso significa planejar a rotina considerando que haverá diferentes formas de deslocamento, comunicação, atenção, interação e expressão. A escola que espera uma turma homogênea tende a considerar a criança com deficiência como problema individual; a escola que reconhece a diversidade organiza respostas

pedagógicas mais flexíveis. A distinção entre acesso, acessibilidade e inclusão contribui para que a instituição avalie se as crianças estão apenas presentes ou se participam de maneira efetiva (Freitas, 2023).

O trabalho com pares é um caminho importante, pois as crianças aprendem umas com as outras em jogos, conversas, imitações, conflitos e descobertas. O professor pode favorecer interações quando organiza pequenos grupos, distribui materiais acessíveis, valoriza cooperação e evita que uma criança seja sempre ajudada sem poder ajudar. A inclusão não deve transformar colegas em cuidadores permanentes, mas pode promover experiências de solidariedade e participação mútua. O estudo observacional sobre práticas inclusivas demonstra que a atuação do adulto pode ampliar ou limitar o envolvimento da criança nas atividades coletivas (Carvalho, 2024).

A avaliação na Educação Infantil deve acompanhar processos, não classificar crianças por desempenho. Para crianças com deficiência, esse cuidado é ainda mais importante, pois comparações rígidas podem esconder avanços relevantes e produzir expectativas baixas. Avaliar significa observar participação, comunicação, curiosidade, exploração, vínculo, iniciativa e resposta aos apoios oferecidos. O registro pedagógico ajuda a construir uma avaliação mais justa, porque permite documentar a trajetória da criança e orientar novas propostas (Falco, 2023).

A formação continuada precisa envolver toda a equipe escolar, incluindo professores, auxiliares, coordenação, gestão, merendeiras, porteiros e demais profissionais que convivem com as crianças. A inclusão acontece na entrada, no pátio, no banheiro, na alimentação, na sala, na brincadeira e na saída. Quando apenas o professor regente recebe orientações, parte das barreiras permanece intocada. Estudos sobre formação continuada indicam que a educação especial inclusiva requer trabalho coletivo, base teórica e análise das condições concretas de atuação (Rosa, 2025).

As políticas de qualidade e equidade podem orientar a escola a transformar direitos em rotinas. Indicadores, parâmetros e diretrizes precisam chegar ao planejamento pedagógico, aos espaços, aos materiais e às decisões de gestão. Sem essa passagem para o cotidiano, o documento permanece distante da criança. A análise das diretrizes operacionais de 2024 alerta que a efetivação da qualidade depende de recursos, coordenação entre sistemas e acompanhamento das desigualdades que afetam a Educação Infantil (Santos, 2025).

A inclusão na Educação Infantil também se fortalece quando a escola estabelece rede de proteção com saúde, assistência social e demais serviços do território, respeitando o papel pedagógico da instituição. A articulação intersetorial não deve medicalizar a criança nem transferir para outros setores o que é responsabilidade da escola. Ela deve ampliar apoios, orientar cuidados e garantir que a criança tenha seus direitos atendidos de forma integrada. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reconhecem a necessidade de políticas articuladas para assegurar bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2024a).

3.6 Organização institucional e corresponsabilidade

A inclusão precisa estar prevista no projeto pedagógico da instituição e nas decisões de gestão. Quando aparece apenas como resposta a uma criança específica, a escola tende a improvisar recursos, horários e responsabilidades. O planejamento institucional deve prever acolhimento, estudo de casos, reuniões com famílias, articulação com o AEE, recursos de acessibilidade e acompanhamento das barreiras. As diretrizes nacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil indicam que a gestão educacional precisa organizar condições para aprendizagem e desenvolvimento, considerando infraestrutura, ambientes e processos pedagógicos (Brasil, 2024b).

O Atendimento Educacional Especializado deve funcionar como apoio pedagógico articulado à sala comum. Sua função não é substituir a experiência da turma, mas identificar barreiras, produzir recursos, orientar professores e favorecer autonomia. Na Educação Infantil, esse trabalho precisa respeitar a brincadeira, a interação e a linguagem própria das crianças pequenas. A Política Nacional de Educação Especial afirma que o AEE disponibiliza recursos e serviços de acessibilidade para complementar ou suplementar a formação dos estudantes, mantendo vínculo com o ensino comum (Brasil, 2008).

Os materiais pedagógicos precisam ser variados e acessíveis. Livros com imagens ampliadas, objetos táteis, pranchas de comunicação, brinquedos adaptados, músicas, texturas, recursos sonoros, cartões de rotina e tecnologias assistivas podem favorecer participação quando são integrados à atividade coletiva. O recurso não deve isolar a criança nem transformar a proposta em treino mecânico; ele precisa ampliar possibilidades de interação. O desenho universal para a aprendizagem ajuda a planejar

materiais que ofereçam múltiplos meios de expressão e participação desde o início da atividade (Zerbato, 2021).

A relação com a família deve ser construída com confiança e corresponsabilidade. Famílias de crianças com deficiência muitas vezes enfrentam inseguranças, excesso de cobranças e dificuldade de acesso a serviços. A escola pode contribuir quando escuta sem julgamento, compartilha registros, explica objetivos pedagógicos e acolhe informações sobre a criança. Essa parceria evita decisões isoladas e ajuda a compreender como a criança se comunica e aprende. Pesquisa sobre inclusão e família mostra que recursos e dificuldades se distribuem entre escola e família, exigindo diálogo contínuo (Silva, 2022).

A documentação oficial recente precisa ser lida criticamente para que a educação especial e a educação inclusiva não apareçam apenas como palavras genéricas. A presença de bebês e crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil exige orientações explícitas sobre acessibilidade, apoio pedagógico, formação e participação. Quando os documentos tratam a inclusão de forma lateral, gestores e professores podem ter dificuldade de transformar princípios em ações. A análise dos novos parâmetros de qualidade aponta contradições e apagamentos que precisam ser enfrentados para que a infância com deficiência seja plenamente reconhecida (Freitas, 2025).

A qualidade da Educação Infantil inclusiva depende de compromisso público, financiamento, formação e acompanhamento. A escola pode avançar muito com planejamento e atitude ética, mas precisa de políticas que garantam profissionais, materiais, manutenção dos espaços e redes de apoio. A inclusão não pode depender de esforços isolados ou de soluções temporárias. A análise das diretrizes operacionais de qualidade e equidade destaca que os objetivos da política exigem investimento financeiro, técnico e humano, com mobilização dos diferentes atores responsáveis pela educação das crianças (Santos, 2025).

CONCLUSÃO

A análise realizada permite afirmar que a educação inclusiva na Educação Infantil é um direito que precisa ser vivido desde os primeiros anos de escolarização. A matrícula representa apenas o início do processo. A inclusão acontece quando a criança participa

das brincadeiras, das interações, dos cuidados, das explorações e das experiências pedagógicas com apoios adequados e sem separação desnecessária do grupo.

A escola inclusiva exige planejamento acessível, ambientes preparados, materiais diversificados, registros cuidadosos e avaliação voltada ao percurso da criança. O professor regente ocupa papel central, mas não deve ser responsabilizado de forma isolada. O Atendimento Educacional Especializado, a coordenação pedagógica, a gestão, a família e os serviços da rede de proteção precisam atuar de maneira articulada para remover barreiras e ampliar possibilidades de participação.

As práticas pedagógicas mais coerentes com a Educação Infantil são aquelas que preservam a brincadeira, a interação e a escuta como eixos do trabalho. A criança com deficiência não deve ser reduzida a diagnóstico ou a lista de limitações. Ela precisa ser reconhecida em sua história, suas preferências, seus modos de comunicação e suas capacidades de participar da vida coletiva da turma.

A formação continuada aparece como elemento indispensável para que a inclusão deixe de depender apenas da boa vontade individual. Professores e equipes escolares precisam de estudo, tempo de planejamento, apoio institucional e condições materiais. A construção de uma escola inclusiva exige mudança de cultura, porque a diferença deve orientar a organização pedagógica, e não ser tratada como exceção.

O estudo reforça que a Educação Infantil pode ser um espaço potente de humanização, convivência e aprendizagem quando assume todas as crianças como sujeitos de direitos. Incluir é garantir presença, participação, pertencimento e aprendizagem. Quando a escola organiza respostas pedagógicas para cada criança sem retirá-la da vida do grupo, ela contribui para uma sociedade mais justa desde a infância.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/parametros_qualidade_equidade_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 6 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024>. Acesso em: 6 jul. 2026.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. **A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 43, n. 119, p. 52-62, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5JJrGTLJWZvF9HVNDnfBMkg/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil: estudo observacional**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 30, e0242, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JLC4NYxGqMKLLLhxq4XJxNS/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

FALCO, Mariane. **O registro e a perspectiva inclusiva: olhares e concepções na educação infantil**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1119-1142, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/94225>. Acesso em: 6 jul. 2026.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLfww/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação especial e educação inclusiva nos novos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil: palavras-chave, contradições e apagamentos**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 27, p. 1-28, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/105494>. Acesso em: 6 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-941654>. Acesso em: 6 jul. 2026.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. **Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e14831, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edufor/a/gJLVDnvTjWqdk4c4spD3JnQ/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emília Peixoto. **Qualidade e equidade nas diretrizes operacionais nacionais de qualidade e equidade para a educação infantil (DONQUEI) (2024)**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 27, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/105580>. Acesso em: 6 jul. 2026.

SILVA, Eliza França e; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras**. Educação em Revista, Belo

Horizonte, v. 38, e26627, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/nh9GxQMPwKcM6N6kbbHq5Hz/>. Acesso em: 6 jul. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/>. Acesso em: 6 jul. 2026.