

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS****INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE EARLY YEARS OF
ELEMENTARY EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL
PRACTICES****Cristiane Xavier Leite Fontes¹****Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva²**

RESUMO: Este artigo analisa os principais desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo busca compreender como a organização do trabalho pedagógico pode favorecer a participação e a aprendizagem de crianças com diferentes necessidades no cotidiano escolar. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter descritivo-analítico, a partir de estudos brasileiros publicados principalmente entre 2021 e 2026 e de documentos educacionais relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os resultados indicam que a inclusão não se limita ao acesso à escola comum, envolvendo também participação, aprendizagem, organização dos espaços, flexibilização das atividades, formação docente e trabalho colaborativo. As pesquisas analisadas evidenciam dificuldades na formação inicial e continuada dos professores e na transformação das orientações normativas em práticas efetivas. Ao mesmo tempo, apontam possibilidades relacionadas ao planejamento flexível, à observação das respostas dos estudantes, à formação continuada em serviço, ao planejamento compartilhado e à articulação entre profissionais. Conclui-se que práticas inclusivas se fortalecem quando integram a organização pedagógica da escola e constituem responsabilidade coletiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação Infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article analyzes the main challenges and possibilities of inclusive pedagogical practices in Early Childhood Education and the early years of Elementary Education. The study aims to understand how the organization of pedagogical work can foster the participation and learning of children with different needs in everyday school contexts. The research adopts a qualitative approach, with bibliographic and documentary procedures and a descriptive-analytical character, based on Brazilian studies published mainly between 2021 and 2026 and on educational documents related to Special Education from an inclusive perspective. The results indicate that inclusion is not limited to access to mainstream schooling, but also involves participation, learning, organization of spaces, flexibility of activities, teacher education, and collaborative work. The studies analyzed reveal difficulties in initial and continuing teacher education and in translating normative guidelines into effective practices. At the same time, they identify possibilities related to flexible planning, observation of students' responses, continuing in-service education, shared planning, and collaboration among professionals. It is concluded that inclusive practices become stronger when they are integrated into the school's pedagogical organization and understood as a collective responsibility.

Keywords: Inclusive education; Early Childhood Education; Pedagogical practices.

¹ Discente, Christian Business School. E-mail: cristiane.fontes@yahoo.com.br.

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva envolve mais do que garantir a matrícula da criança na escola comum. Sua efetivação depende das condições criadas para que ela participe das atividades, estabeleça relações com os colegas e tenha acesso às experiências de aprendizagem propostas pela escola. Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse debate ganha importância porque são etapas marcadas por mudanças intensas no desenvolvimento, na organização das atividades e nas formas de interação entre crianças e professores. A própria organização pedagógica dessas etapas pode favorecer ou dificultar a inclusão. Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) observaram que, na Educação Infantil, aparecem com mais frequência situações de interação social, uso variado dos espaços e atividades corporais. No Ensino Fundamental, por outro lado, as atividades se mostram mais condicionadas ao conteúdo escolar. Essa diferença ajuda a compreender por que a inclusão não pode ser tratada da mesma forma em todas as etapas da Educação Básica. A perspectiva inclusiva também exige uma mudança na forma como a escola compreende a presença do estudante com deficiência. Em modelos anteriores, cabia ao próprio aluno adaptar-se às condições já existentes. A inclusão desloca essa lógica ao atribuir à instituição a responsabilidade de rever práticas, espaços e formas de participação. Makida Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) destacam que o acolhimento, as relações sociais e a aprendizagem dependem de condições organizadas pela escola e não apenas da inserção física do estudante na turma regular.

Na Educação Infantil, o trabalho do professor ocupa posição central nesse processo. Carvalho e Schmidt (2021), em revisão integrativa sobre práticas educativas inclusivas, identificaram estratégias relacionadas ao planejamento, à organização e à condução das atividades. As autoras mostram que ações pedagógicas relativamente simples podem ampliar as oportunidades de participação e desenvolvimento quando são utilizadas de forma intencional e adequada às necessidades das crianças.

O problema aparece quando essas estratégias existem, mas não são utilizadas com clareza ou regularidade. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), ao observarem práticas de professoras da Educação Infantil, verificaram maior presença de ações dirigidas à turma como um todo do que de intervenções voltadas especificamente às crianças com necessidades educacionais especiais. O estudo também identificou dificuldades em

reconhecer quando e com quem determinadas práticas deveriam ser empregadas, apontando fragilidades relacionadas à formação docente.

A formação profissional, portanto, faz parte da discussão sobre práticas inclusivas. Oliveira (2024), ao analisar quinze projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de universidades públicas da Região Norte, constatou que a Educação Especial ocupa espaço reduzido nos currículos examinados. O dado é relevante porque esses cursos formam profissionais para atuar justamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, onde as demandas relacionadas à diversidade aparecem de maneira cotidiana.

Outro ponto recorrente na literatura é a necessidade de trabalho articulado entre os profissionais da escola. Silva, Lopes e Quadros (2024) mostram que os princípios da inclusão estão presentes nas políticas e nos documentos educacionais, mas ainda há distância entre o que é previsto e o que se realiza na prática. As autoras destacam a colaboração entre professores do ensino regular e da Educação Especial como um caminho para transformar orientações normativas em ações que favoreçam participação e aprendizagem.

Essa ideia aparece também em estudo mais recente de Alves e Rodrigues (2026), desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil. A pesquisa identificou que formação continuada em serviço, planejamento coletivo e corresponsabilidade entre os profissionais favorecem a construção de práticas inclusivas. Os resultados também mostram que essas ações dependem de condições institucionais, como tempo, apoio e organização do trabalho pedagógico.

A partir dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter descritivo-analítico, com base em estudos brasileiros voltados à inclusão escolar, à formação docente e às práticas pedagógicas, com maior atenção às publicações recentes.

A análise do material selecionado indica que a inclusão depende de fatores que ultrapassam a presença do estudante na classe comum. Planejamento, formação docente, organização dos espaços, flexibilização das práticas e trabalho colaborativo aparecem de forma recorrente como elementos ligados à participação e à aprendizagem. As pesquisas também mostram que parte das dificuldades encontradas no cotidiano não decorre apenas das características dos estudantes, mas das condições oferecidas pela própria escola.

O estudo parte, portanto, da compreensão de que práticas inclusivas são construídas no cotidiano e exigem decisões pedagógicas coerentes com a diversidade presente nas turmas. Mais do que adaptar pontualmente uma atividade, o desafio está em organizar situações de ensino que permitam a participação de diferentes crianças, sem reduzir suas possibilidades de aprendizagem. Essa leitura orienta as discussões desenvolvidas ao longo do artigo e permite analisar, ao mesmo tempo, os limites encontrados nas escolas e as alternativas apontadas pelas pesquisas recentes.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, com uso de procedimentos bibliográficos e documentais. Esse percurso foi definido de acordo com o objetivo do estudo, que busca compreender os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da produção acadêmica recente e dos documentos que orientam a educação inclusiva no Brasil.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em publicações brasileiras voltadas à educação inclusiva, às práticas pedagógicas, à formação docente e à articulação entre o ensino comum e a Educação Especial. Foram priorizados estudos publicados entre 2021 e 2026, especialmente aqueles relacionados de forma direta à Educação Infantil e aos Anos Iniciais. O corpus principal foi composto por pesquisas de Carvalho e Schmidt (2021), Carvalho, Miranda e Schmidt (2024), Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024), Oliveira (2024), Silva, Lopes e Quadros (2024) e Alves e Rodrigues (2026), publicadas em periódicos das áreas de Educação e Educação Especial. Esses estudos apresentam diferentes delineamentos metodológicos, incluindo revisão integrativa, estudo observacional, pesquisa documental, investigação com professores e pesquisa-ação colaborativa, o que possibilitou examinar o tema por perspectivas distintas.

A pesquisa documental foi utilizada como complemento ao levantamento bibliográfico. Foram consultadas legislações educacionais e documentos oficiais relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão, a Base Nacional Comum Curricular e normas federais mais recentes referentes à política de Educação Especial inclusiva. Esses documentos serviram de base para compreender de que modo princípios como acesso, participação, aprendizagem, atendimento educacional especializado e

formação docente aparecem na regulamentação educacional. Também permitiram relacionar as orientações normativas aos problemas discutidos nas pesquisas analisadas.

A coleta das informações foi realizada por meio da leitura e do fichamento dos textos selecionados. Na análise, foram considerados principalmente os objetivos das pesquisas, os procedimentos metodológicos adotados, os resultados apresentados e as conclusões relacionadas às práticas inclusivas.

A comparação entre os estudos permitiu identificar temas recorrentes, entre eles formação docente, planejamento pedagógico, organização dos espaços, participação dos estudantes, flexibilização das atividades e colaboração entre professores do ensino comum e da Educação Especial. Esses eixos orientaram a organização dos resultados e da discussão, aproximando os achados das pesquisas das condições concretas presentes no trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação inclusiva: fundamentos, direitos e participação escolar

A educação inclusiva não pode ser reduzida à matrícula do estudante com deficiência em uma turma comum. O princípio que orienta essa perspectiva é mais amplo e envolve acesso, participação e aprendizagem em condições que considerem as diferenças presentes no cotidiano escolar. Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) mostram que a inclusão se distancia da lógica da integração, na qual o aluno precisava se adaptar a uma estrutura já pronta. Na perspectiva inclusiva, a escola passa a assumir a responsabilidade de rever práticas, espaços e formas de organização para acolher diferentes necessidades.

Esse deslocamento modifica a própria maneira de pensar o trabalho pedagógico. Quando a escola parte da ideia de que todos os estudantes devem aprender juntos, não significa que todos devam realizar as mesmas atividades do mesmo modo ou no mesmo ritmo. Carvalho e Schmidt (2021) associam a educação inclusiva à equidade de oportunidades e destacam que o sistema educacional precisa considerar as especificidades das crianças, criando condições para que elas participem das experiências escolares sem serem excluídas do convívio com o grupo.

Na Educação Infantil, esse compromisso aparece desde o início da escolarização. A etapa faz parte da Educação Básica e também está submetida aos princípios da educação inclusiva. Carvalho e Schmidt (2021) lembram que a organização do currículo e das práticas

precisa favorecer o desenvolvimento das crianças em diferentes dimensões, o que exige atenção ao planejamento, à condução das atividades e às respostas apresentadas por cada aluno.

A presença física na sala de aula, porém, não garante participação. Um estudante pode estar regularmente matriculado e, ainda assim, permanecer à margem das atividades propostas. Silva, Lopes e Quadros (2024) chamam atenção para essa questão ao mostrarem que a ampliação do acesso ao ensino regular precisa ser acompanhada por práticas capazes de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O problema se torna mais evidente quando se observa a distância entre o que está previsto nas políticas educacionais e o que realmente acontece no cotidiano escolar. No estudo de Silva, Lopes e Quadros (2024), os princípios da inclusão aparecem de forma consistente nos documentos analisados, mas ainda há dificuldades para transformá-los em práticas pedagógicas efetivas. As autoras apontam que participação e aprendizagem dependem da passagem do plano normativo para ações concretas dentro da escola. Outro ponto importante é que as barreiras à inclusão não estão apenas no estudante. Elas também podem surgir na forma como a escola organiza o tempo, o espaço, o currículo e as atividades. Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) defendem que esses elementos precisam ser analisados de maneira articulada, porque uma prática pedagógica isolada dificilmente explica, sozinha, as condições de participação de uma criança. A inclusão depende de um conjunto de fatores que se relacionam dentro do ambiente escolar. A discussão sobre acesso ao currículo também ocupa lugar central. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) destacam que a Educação Especial, dentro de uma perspectiva inclusiva, deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e oferecer suporte para que os estudantes tenham participação e aprendizagem no ensino regular. As autoras ainda observam que algumas crianças precisam de níveis diferenciados de apoio, o que exige decisões pedagógicas mais atentas e ajustadas às necessidades que aparecem durante as atividades. Pensar a inclusão a partir desses elementos ajuda a superar uma compreensão restrita, centrada apenas no acesso à escola. O direito à educação se concretiza de forma mais ampla quando o estudante consegue participar das atividades, interagir com os colegas e avançar em seu processo de aprendizagem. A escola inclusiva, portanto, não se define apenas por receber o aluno, mas pela maneira como organiza suas práticas para que ele faça parte, de fato, da experiência escolar.

3.2 Educação Infantil e Anos Iniciais: especificidades e desafios para a inclusão

A inclusão assume formas distintas ao longo da Educação Básica, porque cada etapa apresenta modos próprios de organização do ensino, das interações e das atividades. Na Educação Infantil, o cotidiano costuma envolver maior circulação pelos espaços, brincadeiras, experiências corporais e convivência entre as crianças. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a rotina tende a se aproximar mais das atividades acadêmicas e dos conteúdos escolares.

Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) compararam os contextos físicos, sociais e pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram maior interação social, uso mais variado dos espaços e maior presença de atividades corporais na Educação Infantil. No Ensino Fundamental, os estudantes demonstraram certo grau de autonomia, mas as práticas observadas estavam mais condicionadas ao conteúdo.

A diferença entre as duas etapas interfere nas possibilidades de participação dos estudantes. Ambientes com maior mobilidade, troca entre pares e diversidade de experiências podem ampliar as oportunidades de envolvimento. Já rotinas mais rígidas e centradas em tarefas padronizadas podem produzir barreiras para crianças que necessitam de outras formas de apoio.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental também merece atenção. Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) apontam mudanças nos propósitos pedagógicos, no uso dos espaços, nos materiais, na relação entre professor e aluno e nas formas de interação com a família. Tais mudanças afetam a experiência escolar e podem modificar as condições de inclusão.

Na Educação Infantil, a participação depende muito da forma como as atividades são organizadas e conduzidas. Carvalho e Schmidt (2021) identificaram práticas relacionadas ao planejamento, à organização e à intervenção do professor durante as propostas pedagógicas. O estudo mostra que ações relativamente simples podem favorecer o desenvolvimento quando são utilizadas com intencionalidade e de acordo com as necessidades das crianças. A observação do cotidiano escolar revela, porém, que o uso dessas estratégias nem sempre ocorre de maneira consistente. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) verificaram que as professoras utilizavam práticas recomendadas pela literatura, mas apresentavam dificuldade para reconhecer quando e com quais crianças

deveriam aplicá-las. Também houve maior frequência de ações dirigidas à turma inteira do que de intervenções voltadas especificamente às crianças com necessidades educacionais especiais.

Trabalhar com uma turma inclusiva exige, portanto, atenção constante às formas de participação de cada criança. O planejamento é importante, mas não resolve tudo antecipadamente. Parte das decisões precisa ser tomada durante as atividades, a partir da observação das respostas dos estudantes e das dificuldades que aparecem no processo. Nos Anos Iniciais, o acesso ao currículo passa a ocupar espaço ainda mais evidente. A presença de conteúdos mais sistematizados aumenta a necessidade de pensar formas variadas de participação e aprendizagem. O desafio está em manter os objetivos pedagógicos sem transformar a organização do ensino em uma estrutura rígida que exclua aqueles que precisam de apoio diferenciado.

Silva, Lopes e Quadros (2024) analisaram práticas de professores dos Anos Iniciais desenvolvidas em colaboração com profissionais da Educação Especial. As autoras identificaram que os princípios da inclusão aparecem nas políticas e nos documentos educacionais, mas ainda existem dificuldades para levá-los ao cotidiano da sala de aula. A participação e a aprendizagem precisam ser percebidas nas práticas concretas, e não apenas registradas como princípios institucionais.

O espaço físico também interfere na inclusão. Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) chamam atenção para a relação entre currículo, organização dos ambientes, infraestrutura e práticas pedagógicas. Quando esses elementos são analisados de forma isolada, perde-se parte da compreensão sobre as condições que favorecem ou dificultam a participação dos estudantes.

Educação Infantil e Anos Iniciais apresentam desafios diferentes, mas compartilham uma mesma exigência: criar condições para que a criança participe das experiências escolares e tenha acesso à aprendizagem. O modo de alcançar esse objetivo varia conforme a etapa, a organização da turma e as necessidades dos estudantes.

Reconhecer tais particularidades evita a aplicação automática de estratégias iguais em situações diferentes. Na Educação Infantil, a inclusão está fortemente ligada às interações, ao brincar e à exploração dos espaços. Nos Anos Iniciais, soma-se a necessidade de garantir acesso ao currículo sem limitar a participação de crianças que demandam outras formas de apoio.

3.3 Práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e trabalho colaborativo

A prática pedagógica ocupa posição decisiva na inclusão escolar porque é por meio dela que os princípios previstos nas políticas educacionais chegam, ou não, ao cotidiano da sala de aula. Planejamento, escolha das atividades, formas de participação e acompanhamento das respostas dos estudantes fazem parte desse processo. A literatura analisada mostra que a inclusão depende menos de ações isoladas e mais de um conjunto de decisões pedagógicas coerentes com as necessidades apresentadas pelas crianças.

Carvalho e Schmidt (2021) identificaram, em sua revisão integrativa, práticas relacionadas ao planejamento, à organização e à condução das atividades escolares. Os resultados indicam que muitas dessas ações são relativamente simples, mas precisam ser usadas de modo intencional para favorecer oportunidades concretas de desenvolvimento. O estudo reforça que a qualidade da prática não está apenas na existência de uma estratégia, mas na forma como ela é inserida na rotina escolar.

A pesquisa observacional de Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) ajuda a compreender essa dificuldade de maneira mais concreta. As autoras verificaram que as professoras utilizavam práticas recomendadas pela literatura, embora nem sempre conseguissem identificar o momento adequado ou os estudantes que mais poderiam se beneficiar delas. Também encontraram baixa frequência de ações dirigidas especificamente às crianças com necessidades educacionais especiais.

A intencionalidade pedagógica, portanto, não pode ser separada da capacidade de observar a turma e reconhecer diferentes formas de participação. Uma mesma atividade pode exigir níveis distintos de apoio, sem que isso signifique retirar a criança do trabalho coletivo. O professor precisa acompanhar as respostas apresentadas durante a atividade e ajustar sua intervenção quando necessário.

A formação docente aparece como um dos pontos mais sensíveis dessa discussão. Oliveira (2024) analisou quinze projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de universidades públicas da Região Norte e constatou que a Educação Especial ocupa espaço reduzido nos currículos examinados. O resultado chama atenção porque esses cursos formam profissionais que atuarão diretamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A limitação encontrada na formação inicial ajuda a explicar parte das inseguranças relatadas na prática. Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) também associam dificuldades na

utilização de estratégias inclusivas às fragilidades da preparação profissional. O problema não está apenas em conhecer conceitos sobre inclusão, mas em saber como transformar esse conhecimento em decisões pedagógicas diante de situações concretas.

A formação continuada ganha espaço justamente por permitir aproximação maior entre estudo e prática. Quando realizada a partir das necessidades observadas na escola, pode favorecer reflexão sobre o planejamento, análise das dificuldades encontradas e construção de alternativas mais ajustadas à realidade da turma. A pesquisa de Alves e Rodrigues (2026) mostra que processos formativos articulados ao cotidiano escolar podem contribuir para a implementação de novas práticas inclusivas.

No estudo desenvolvido por Alves e Rodrigues (2026), foram trabalhadas práticas como coensino, tutoria de pares e Desenho Universal para a Aprendizagem. As autoras identificaram que a construção dessas propostas se tornou mais viável quando houve formação em serviço, planejamento coletivo e participação dos profissionais envolvidos. Os resultados também apontaram a necessidade de tempo institucional e suporte para que o trabalho não dependa apenas da iniciativa individual do professor.

O trabalho colaborativo aparece, nesse ponto, como uma possibilidade concreta de fortalecimento da inclusão. Silva, Lopes e Quadros (2024) analisaram práticas desenvolvidas por professores do ensino regular em articulação com profissionais da Educação Especial. A pesquisa mostra que a colaboração pode aproximar os conhecimentos específicos de cada área e contribuir para que as ações pedagógicas respondam melhor às necessidades dos estudantes. A colaboração não significa transferir a responsabilidade pelo estudante ao professor da Educação Especial. O que se propõe é uma atuação compartilhada, na qual planejamento, acompanhamento e avaliação sejam construídos de maneira conjunta. Esse movimento reduz a fragmentação do trabalho e favorece uma compreensão mais ampla das dificuldades que aparecem durante o processo de ensino.

Silva, Lopes e Quadros (2024) também mostram que ainda há distância entre aquilo que as normativas propõem e o que se concretiza na atuação docente. A presença de princípios inclusivos nos documentos não garante, sozinha, que eles sejam incorporados às práticas. A efetivação depende das condições oferecidas pela escola, da formação dos profissionais e da possibilidade de trabalho articulado.

A organização institucional, portanto, precisa fazer parte da análise. Tempo para planejamento, apoio da equipe pedagógica e oportunidades de formação influenciam

diretamente o desenvolvimento das práticas. Alves e Rodrigues (2026) identificaram que a corresponsabilidade entre os profissionais e o suporte institucional tiveram papel importante na implementação das propostas analisadas.

As práticas pedagógicas inclusivas não dependem de uma técnica única nem de uma resposta pronta para todas as situações. O que aparece de forma mais consistente nas pesquisas é a necessidade de observar os estudantes, planejar com flexibilidade, acompanhar os resultados e construir respostas pedagógicas de maneira compartilhada. Formação e colaboração tornam-se parte desse processo porque ajudam a transformar princípios gerais de inclusão em ações possíveis dentro da escola.

O trabalho docente ganha força quando deixa de ser realizado de maneira isolada. A inclusão passa a ser responsabilidade da instituição e dos profissionais que participam do processo educativo, sem retirar do professor da sala comum seu papel na aprendizagem de todos os estudantes. Essa construção coletiva amplia as possibilidades de participação e permite que as diferenças sejam consideradas no planejamento sem romper o pertencimento da criança ao grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das publicações selecionadas permitiu organizar os achados em três categorias principais: participação e aprendizagem como critérios de inclusão, formação docente e limites encontrados na prática pedagógica e planejamento colaborativo como possibilidade de fortalecimento das práticas inclusivas. As categorias foram definidas a partir da recorrência dos temas nos estudos e da relação direta com o objetivo do artigo. Os trabalhos analisados não apresentam a inclusão como um processo resolvido apenas pelo acesso à escola comum. Os resultados convergem para a necessidade de observar o que acontece durante as atividades, quais oportunidades de participação são oferecidas e de que maneira os estudantes conseguem se envolver nas experiências escolares. A matrícula aparece como condição inicial, mas não suficiente para caracterizar uma prática efetivamente inclusiva.

4.1 Participação e aprendizagem como critérios de inclusão

Carvalho e Schmidt (2021), ao analisarem estudos sobre práticas educativas inclusivas na Educação Infantil, identificaram 23 práticas com indícios de efetividade, distribuídas entre ações realizadas antes, durante e depois das atividades. O conjunto dos

resultados mostrou que planejamento, organização e condução do ensino interferem diretamente nas oportunidades oferecidas às crianças com deficiência.

O achado chama atenção para uma dimensão cotidiana da inclusão. Muitas das práticas descritas não dependem necessariamente de recursos complexos, mas de escolhas pedagógicas feitas pelo professor. Organizar a atividade, prever formas de apoio, acompanhar a resposta da criança e ajustar a intervenção são decisões que podem favorecer ou limitar sua participação.

O estudo observacional de Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) acrescenta um dado importante. As autoras verificaram maior ocorrência de práticas voltadas para a classe como um todo do que de ações dirigidas especificamente às crianças com necessidades educacionais especiais. Também observaram dificuldades das professoras para reconhecer quando e com quem determinadas estratégias deveriam ser utilizadas.

O resultado não indica que práticas coletivas sejam inadequadas. O problema aparece quando a proposta oferecida ao grupo não é acompanhada de observação sobre quem consegue participar e quem necessita de outros tipos de apoio. Uma atividade pode ser planejada para toda a turma e, ao mesmo tempo, admitir diferentes formas de realização. A inclusão depende justamente desse equilíbrio entre pertencimento ao grupo e atenção às necessidades individuais.

Silva, Lopes e Quadros (2024) encontraram situação semelhante ao analisarem práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino regular em colaboração com a Educação Especial. Os princípios inclusivos estavam presentes nos documentos e nas políticas examinadas, mas sua efetivação na prática ainda apresentava limitações. As autoras ressaltam a necessidade de transformar orientações normativas em ações capazes de garantir participação e aprendizagem.

A distância entre norma e prática aparece, portanto, como um dos resultados mais consistentes da literatura analisada. Os documentos educacionais ajudam a definir direitos e responsabilidades, mas não determinam, por si mesmos, como o professor deve agir diante das situações concretas encontradas em sala.

A comparação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental feita por Makida Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024) amplia essa discussão. Na Educação Infantil, foram observados níveis mais altos de interação social, maior variedade no uso dos espaços e mais tempo destinado a atividades corporais. No Ensino Fundamental, a prática mostrou-se mais condicionada aos conteúdos.

Os resultados sugerem que a organização da rotina escolar interfere nas oportunidades de participação. Ambientes que favorecem circulação, interação e atividades diversificadas criam condições diferentes daquelas encontradas em rotinas mais centradas em tarefas acadêmicas. Não se trata de afirmar que uma etapa seja mais inclusiva que outra, mas de reconhecer que cada organização produz desafios próprios.

4.2 Formação docente e limites encontrados na prática pedagógica

A formação dos professores apareceu de forma recorrente nos estudos selecionados. Oliveira (2024), ao analisar quinze projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia de universidades públicas da Região Norte, verificou que a Educação Especial ocupa espaço reduzido nos currículos examinados. Os cursos analisados formam profissionais para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, exatamente as etapas abordadas neste artigo. O dado ajuda a compreender por que parte das dificuldades encontradas nas escolas não pode ser interpretada apenas como falta de iniciativa individual. Professores que tiveram contato limitado com conteúdos de Educação Especial durante a graduação podem chegar à escola com poucas referências para lidar com situações que exigem planejamento diferenciado.

Carvalho, Miranda e Schmidt (2024) também relacionam as dificuldades observadas à formação profissional. As professoras participantes utilizavam algumas práticas indicadas pela literatura, mas nem sempre conseguiam aplicá-las de maneira direcionada. O problema, portanto, não estava somente no desconhecimento das estratégias, mas na capacidade de escolher e ajustar a intervenção a cada situação.

A prática inclusiva exige um tipo de conhecimento que não se resume a conceitos gerais sobre deficiência ou inclusão. É preciso saber observar, planejar, acompanhar e revisar decisões. A formação inicial oferece uma base importante, mas os resultados encontrados mostram que parte desse aprendizado precisa continuar no próprio exercício profissional. Outro aspecto relevante é a tendência de associar inclusão à atuação de um especialista. Silva, Lopes e Quadros (2024) discutem justamente a necessidade de aproximação entre professores do ensino regular e profissionais da Educação Especial. A colaboração aparece como alternativa à fragmentação do trabalho e à transferência da responsabilidade pelo estudante para um único profissional.

O debate muda quando a dificuldade deixa de ser entendida apenas como um problema do aluno ou do professor da sala comum. Planejamento, apoio institucional,

organização curricular e possibilidade de diálogo entre profissionais passam a fazer parte da análise. A inclusão deixa de depender exclusivamente da capacidade individual e passa a ser tratada como responsabilidade da escola.

4.3 Planejamento colaborativo e possibilidades de fortalecimento das práticas inclusivas

Os estudos também apresentam caminhos que podem favorecer a construção de práticas mais inclusivas. Alves e Rodrigues (2026), em pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil, trabalharam com formação colaborativa, coensino, tutoria de pares e Desenho Universal para a Aprendizagem. O processo incluiu sessões reflexivas, planejamento coletivo, aplicação das propostas em sala e avaliação posterior.

Os resultados indicaram que a implementação das práticas foi favorecida pela formação continuada em serviço, pelo planejamento compartilhado e pelo envolvimento dos profissionais. As autoras também apontaram a necessidade de tempo e suporte institucional, mostrando que boas propostas encontram limites quando a escola não oferece condições para que sejam desenvolvidas.

O planejamento colaborativo aparece como uma possibilidade relevante porque permite reunir diferentes conhecimentos sobre a criança e sobre o processo de ensino. O professor da sala comum conhece a rotina da turma e os objetivos pedagógicos; o profissional da Educação Especial pode contribuir com estratégias e formas de apoio. A troca entre esses profissionais tende a ampliar as possibilidades de intervenção.

Silva, Lopes e Quadros (2024) também identificam a colaboração como componente importante da prática inclusiva. O trabalho conjunto pode reduzir a distância entre o que as políticas educacionais propõem e aquilo que efetivamente ocorre na sala de aula, desde que não seja tratado apenas como divisão de tarefas.

A revisão de Carvalho e Schmidt (2021) reforça outra característica importante: muitas práticas inclusivas dependem de organização e acompanhamento contínuos. O planejamento precisa prever objetivos, formas de participação e possibilidades de apoio, mas também deve permanecer aberto a alterações durante o desenvolvimento da atividade. A comparação dos estudos permite perceber que nenhuma estratégia aparece como solução isolada. Formação continuada, coensino, tutoria de pares, planejamento coletivo e adaptação das intervenções produzem melhores condições quando fazem parte de uma organização pedagógica mais ampla.

Os resultados analisados também afastam a ideia de que inclusão significa criar sempre uma atividade diferente para o estudante com deficiência. A literatura aponta para a necessidade de manter sua participação no grupo, oferecendo apoio ou outras formas de acesso quando necessário. O desafio está em preservar objetivos comuns sem ignorar que algumas crianças precisam de caminhos diferentes para alcançá-los.

O conjunto das pesquisas mostra, por fim, que práticas inclusivas dependem de três movimentos que se relacionam: observar como o estudante participa, ajustar o trabalho pedagógico quando surgem barreiras e compartilhar responsabilidades entre os profissionais.

A inclusão se torna mais consistente quando deixa de aparecer como ação pontual e passa a fazer parte da maneira como a escola planeja, organiza e acompanha o processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo do artigo mostrou que a educação inclusiva, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não se limita à presença da criança na escola comum. O aspecto central está nas condições oferecidas para que ela participe das atividades, acompanhe as experiências de aprendizagem e permaneça integrada ao grupo. As discussões realizadas evidenciam que a inclusão precisa ser percebida no cotidiano escolar, especialmente na maneira como o trabalho pedagógico é planejado, desenvolvido e ajustado às diferentes necessidades que surgem durante as atividades. Os resultados também evidenciaram que a formação docente constitui um aspecto importante para a consolidação das práticas inclusivas. O conhecimento sobre inclusão precisa estar relacionado às situações concretas vivenciadas pelos professores, possibilitando maior segurança para planejar, acompanhar e ajustar as propostas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para aproximar os conhecimentos teóricos das necessidades encontradas no cotidiano escolar e favorecer a construção de práticas mais adequadas à diversidade presente nas turmas. Outro aspecto identificado foi a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. A articulação entre professores do ensino comum, profissionais da Educação Especial e equipe escolar pode ampliar as possibilidades de planejamento, acompanhamento e intervenção pedagógica. A construção compartilhada das ações contribui para que a inclusão não seja compreendida como responsabilidade de um único profissional, mas

como compromisso coletivo da instituição escolar. As diferenças entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental também precisam ser consideradas na organização das práticas inclusivas. Cada etapa apresenta características próprias relacionadas aos espaços, às interações, às atividades e às formas de aprendizagem. Por essa razão, as estratégias pedagógicas não devem ser aplicadas de maneira uniforme, mas planejadas de acordo com as características de cada etapa, da turma e das necessidades apresentadas pelas crianças. Do ponto de vista da prática pedagógica, os resultados indicam que a organização flexível das atividades, a observação das respostas dos estudantes, o planejamento compartilhado e a oferta de diferentes formas de apoio podem ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem. Entretanto, para que essas ações sejam incorporadas de maneira efetiva à rotina escolar, são necessárias condições institucionais adequadas, incluindo tempo para planejamento, formação dos profissionais, acompanhamento pedagógico e trabalho colaborativo. O estudo também evidencia a necessidade de ampliar as pesquisas realizadas diretamente nos contextos escolares, especialmente aquelas que acompanhem as práticas desenvolvidas pelos professores e as diferentes formas de participação das crianças nas atividades. Investigações futuras poderão contribuir para aprofundar a compreensão sobre as estratégias utilizadas nas diferentes redes de ensino e sobre as condições que favorecem ou dificultam a efetivação da educação inclusiva. Diante das discussões realizadas, conclui-se que a inclusão escolar se fortalece quando passa a fazer parte da organização pedagógica da escola e não permanece restrita a ações isoladas. O acesso à classe comum representa um ponto de partida, mas a participação e a aprendizagem constituem aspectos fundamentais para a efetivação do direito à educação. A construção de práticas inclusivas exige planejamento, formação, flexibilidade, atenção às diferenças e trabalho coletivo, garantindo que cada criança possa participar das experiências escolares, conviver com seus pares e desenvolver suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia Gadelha; RODRIGUES, Marlene. Inclusão de estudantes com autismo na educação infantil: formação colaborativa e novas práticas pedagógicas em uma escola municipal. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 39, e93642, p. 1-21, 2026. DOI: 10.5902/1984686X93642. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X93642>. Acesso em: 8 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 set. 2026.

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: 8 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2026.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. Práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil: estudo observacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0187, p. 1-20, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0187. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198054702024v30e0187>. Acesso em: 8 set. 2026.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas educativas inclusivas na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0231, p. 707-724, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0231. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>. Acesso em: 8 set. 2026.

MAKIDA-DYONISIO, Cristiane; MARTINIC, Sergio; GIMENEZ, Roberto. Prática pedagógica, contextos físicos e sociais: implicações para a inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0016, p. 1-20, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0016>. Acesso em: 8 set. 2026.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A formação em Educação Especial na Região Norte: um olhar para os cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0105, p. 1-18, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0105. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0105>. Acesso em: 8 set. 2026.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, e74315, p. 1-32, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X74315>. Acesso em: 8 set. 2026