



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

**RAQUEL SILVA DOS SANTOS
ROSILENE DA SILVA SOUZA
ROSILEIDE DIAS DE OLIVEIRA**

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**MUCAJAI
2026**

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**RAQUEL SILVA DOS SANTOS
ROSILENE DA SILVA SOUZA
ROSILEIDE DIAS DE OLIVEIRA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Doutor Ananias Noronha
Filho

**MUCAJAÍ
2026**

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Silva dos Santos¹
 Rosilene da Silva Souza²
 Rosileide Dias de Oliveira³
 Ananias Noronha Filho⁴

RESUMO

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo, o objetivo geral é analisar os principais desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A revisão teórico-documental estruturou-se a partir dos marcos legais nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); realizado o diálogo analítico com a literatura acadêmica contemporânea da área, a partir do mapeamento e da categorização temática das produções científicas selecionadas em bases científicas. Os resultados evidenciam que as principais barreiras para a consolidação de ambientes inclusivos na primeira infância não decorrem de limitações isoladas dos docentes, mas de déficits estruturais e pedagógicos. Entre os entraves recorrentes apontados pelos pesquisadores, destacam-se: a fragmentação na formação inicial e continuada voltada à diversidade, a escassez de recursos didáticos adaptados e a fragilidade nas redes de suporte institucional. Verificou-se que os estudos convergem ao apontar que a eficácia da práxis inclusiva está intimamente vinculada ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre o corpo docente, a gestão escolar e as famílias, bem como, à implementação de metodologias ativas centradas na escuta atenta das infâncias. Conclui-se que a superação dos desafios educacionais demanda investimentos contínuos em políticas públicas de formação docente e no provimento de suportes pedagógicos especializados com o intuito de garantir o direito de todas as crianças ao desenvolvimento escolar pleno e equitativo

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar. Educação Infantil. Desafios Docentes.

ABSTRACT

This study is a qualitative, exploratory-descriptive literature review aimed at analyzing the main challenges faced by early childhood education teachers in implementing inclusive pedagogical practices. The theoretical and documentary review was structured around national legal frameworks—specifically the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the Brazilian Inclusion Law (LBI), and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC)—and involved an analytical dialogue with contemporary academic literature, based on the mapping and thematic categorization of scientific works selected from academic databases. The results indicate that the primary barriers to establishing inclusive environments in early childhood education stem not from isolated teacher limitations, but rather from structural and pedagogical deficits. Recurring obstacles highlighted by researchers include fragmented initial and continuing teacher training regarding diversity, a scarcity of adapted teaching materials, and weak institutional support networks. The studies consistently show that the effectiveness of inclusive practice is closely linked to strengthening collaboration among teaching staff, school management, and families, as well as to implementing active methodologies centered on attentively listening to children's perspectives. The study concludes that overcoming these educational challenges requires continuous investment in public policies for teacher training and the provision of specialized pedagogical support, with the aim of guaranteeing every child's right to full and equitable educational development.

KEYWORDS: School Inclusion. Early Childhood Education. Teacher Challenges.

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD, do Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia de Roraima/ *Campus* Boa Vista. E-mail: raquesilvaa1404@gmail.com

² Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD, do Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia de Roraima/ *Campus* Boa Vista. E-mail: rosileidediasdeoliveira@gmail.com

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD, do Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia de Roraima/ *Campus* Boa Vista. E-mail: rosilenesilva3940@gmail.com

⁴ Orientador: Professor do *Campus* Boa Vista, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Doutor em Políticas Públicas. E-mail: ananiasnoronhafilho@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3860984467407679>

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar na Educação Infantil constitui o ápice de um complexo processo histórico de lutas políticas e transformações no campo dos direitos humanos e da educação básica. No cenário brasileiro, o arcabouço legal materializado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015) consolidou o direito inalienável das pessoas com deficiência ao acesso e à permanência no ensino regular. Conforme assevera Mantoan (2015), a verdadeira inclusão implica uma mudança de paradigma que exige a reestruturação das instituições do ensino para acolher a diversidade, rompendo com as barreiras de exclusão.

Contudo, a transposição dessas garantias jurídicas para a práxis pedagógica cotidiana, especialmente na primeira infância, tenciona a realidade escolar e evidencia múltiplos desafios estruturais. Segundo Oliveira, Souza e Lucena (2020), as barreiras que permeiam a inclusão nessa etapa inicial são multifacetadas, destacando-se a fragilidade na formação docente voltada à diversidade, a escassez de recursos didáticos acessíveis, a descontinuidade do apoio institucional e as complexidades intrínsecas à flexibilização curricular, restringindo a efetivação da inclusão como uma prática orgânica. Adicionalmente, teóricos como Carvalho (2016) apontam que tais obstáculos geram um distanciamento preocupante entre o idealismo das políticas públicas e as reais possibilidades de mediação pedagógica do professor.

Diante desse panorama complexo delineado pelas produções científicas contemporâneas, observa-se um persistente distanciamento entre as prescrições legais e a realidade das salas de aula, onde a carência de formação específica gera um sofrimento de desamparo pedagógico nos professores. Nesse horizonte, surge a seguinte questão norteadora que delimita esta pesquisa: Quais são os principais desafios e as estratégias para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil apontados pela literatura acadêmica atual?

Como resposta provisória a esse problema, o presente estudo adota a hipótese de que a literatura científica caracteriza os desafios da inclusão na primeira infância não como falhas individuais dos docentes, mas como reflexos de déficits estruturais e pedagógicos. Presume-se que esses obstáculos estão centralizados na fragmentação da

formação inicial e continuada, na obsolescência dos recursos pedagógicos disponíveis e na fragilidade das redes de suporte e do trabalho colaborativo dentro do ambiente escolar.

Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar, por meio da literatura científica e documental, os principais desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na execução de práticas pedagógicas inclusivas. Como objetivos específicos, busca-se mapear os marcos regulatórios e as diretrizes da BNCC na primeira infância, identificar as lacunas na formação docente voltada ao atendimento da diversidade e discutir as práticas e o trabalho colaborativo apontados para a superação das barreiras escolares.

A relevância deste artigo reside na oportunidade de estabelecer e consolidar as convergências teóricas sobre as dificuldades estruturais que comprometem a qualidade do atendimento inclusivo, oferecendo subsídios para que pesquisadores e formadores compreendam os limites e possibilidades da área. Assim, o estudo justifica-se por sua contribuição social e científica, fomentando reflexões necessárias para o fortalecimento de uma cultura escolar colaborativa, empática e verdadeiramente equitativa desde os primeiros anos da educação básica.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a investigação caracteriza-se como um artigo de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. O levantamento de dados foi realizado por meio da seleção e análise crítico-reflexiva de produções científicas (artigos, livros e teses) publicadas em bases de dados como SciELO e Google Acadêmico, além de documentos oficiais como a BNCC, utilizando a organização temática para a discussão dos resultados.

Por fim, este trabalho está estruturado em seções principais que sucedem esta introdução. A seção subsequente é dedicada ao Desenvolvimento, na qual detalha-se inicialmente a metodologia de revisão bibliográfica adotada, seguida pelo aprofundamento teórico dos dados divididos em subcapítulos temáticos focados nos marcos legais da primeira infância, nos desafios da formação docente e nas estratégias pedagógicas inclusivas. Posteriormente, apresentam-se as Considerações Finais, que sintetizam as conclusões e as respostas às hipóteses levantadas, encerrando-se com a exposição das Referências bibliográficas utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Fundamentos da Educação Inclusiva

A compreensão da educação inclusiva na contemporaneidade exige um resgate conceitual acerca da forma como a sociedade e as instituições de ensino historicamente responderam a diversidade humana. Longe de se configurar como uma mera tendência pedagógica contemporânea, a inclusão escolar reflete mudanças paradigmáticas profundas que reconfiguram o papel da instituição de ensino, transformando-a em um espaço democrático onde a diferença não é apenas tolerada, mas tomada como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

Para compreender a extensão dessa proposta, faz-se imperativo diferenciar os conceitos de integração e inclusão, termos que, embora muitas vezes utilizados erroneamente como sinônimos no cotidiano escolar, representam posturas políticas e pedagógicas diametralmente opostas. O modelo de integração, predominante nas últimas décadas do século XX, partia do pressuposto de que o estudante com deficiência ou necessidades específicas deveria se moldar, adaptar-se e reabilitar-se para estar apto a frequentar a escola regular, que permanecia praticamente inalterada. Em termos práticos, a inserção ocorria sem que houvesse uma transformação na cultura ou na estrutura institucional, transferindo para o aluno a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Em contrapartida, o paradigma da inclusão inverte essa lógica de maneira radical. Conforme defende Mantoan (2015), a inclusão escolar não significa apenas a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, mas a transformação da cultura institucional para que o sistema de ensino se adapte e responda com equidade e sensibilidade às necessidades de cada indivíduo. Sob essa ótica inclusiva, o foco deixa de ser a deficiência ou a limitação do sujeito e passa a ser a identificação e a eliminação das barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais. Essa mudança exige, como aponta Mittler (2003), uma reorientação radical de toda a prática docente, demandando investimentos que superem o isolamento pedagógico do professor regente.

É precisamente neste ponto que os principais contrapontos teóricos no campo são estabelecidos. Alguns autores como Mantoan (2015) propõe uma postura de inclusão

completa, incondicional e imediata, mas Bueno (2008) desafiou essa perspectiva romântica. A escola regular contemporânea sempre foi baseada na produtividade, homogeneização e exclusão das diferenças, o autor argumenta que a inclusão estabelecida estritamente por vias legais, sem a devida reestruturação das condições de trabalho e aporte financeiro, pode resultar em uma presença física sem o necessário amparo pedagógico.

Em consonância com essa visão, Sassaki (2006) afirma que a inclusão social e educacional está intimamente ligada aos valores de uma sociedade que reconhece a diversidade. Inclusão diz respeito ao direito de pertencer, de ser valorizado por sua singularidade e de ter oportunidades genuínas para o pleno desenvolvimento. No contexto escolar, isso significa garantir que a diversidade humana (física, intelectual, sensorial, étnico-racial ou socioeconômica) seja a base para qualquer atividade educacional.

Mas, como adverte Mittler (2003), a transformação desse modelo idealizado de sociedade requer mais do que apenas mudanças superficiais; exige a redistribuição de poder e recursos no sistema educacional. A educação para a diversidade é consolidada por meio de práticas que reconhecem e respeitam os diferentes tempos, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Como enfatiza Carvalho (2016), a eliminação dos antigos sistemas de exclusão e segregação requer que os profissionais da educação adotem uma postura crítica e reflexiva, para que possam ajudar a aproximar o idealismo das garantias legais das reais possibilidades de mediação pedagógica. Portanto, a educação para a inclusão significa assumir o dever ético de garantir que as escolas regulares cumpram suas funções sociais com equidade e promovam uma cultura escolar acolhedora e acessível para todos desde o primeiro contato com o ambiente escolar.

2.2 A Educação Infantil como Espaço de Inclusão

Uma proposta inclusiva na Educação Infantil é de particular relevância, pois essa etapa da educação básica é o ponto em que as relações sociais e cognitivas começam a se desenvolver fora do círculo familiar. A Educação Infantil não é apenas um lugar de apoio social e preparação para o desenvolvimento em etapas posteriores, mas também um lugar de desenvolvimento completo (ou seja, as dimensões afetiva, cognitiva, física e

social da aprendizagem se unem e formam a identidade da criança, legitimando o caráter inclusivo dessa etapa).

Para entender o potencial inclusivo desta fase, as formulações da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) tornam-se essenciais. O autor postula que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é determinado apenas por fatores biológicos ou orgânicos, mas também através de interações sociais, linguagem e mediação pedagógica e cultural em que cada indivíduo participa. Sob este ponto de vista, conviver com a diversidade desde os primeiros anos de vida favorece a superação de limitações orgânicas, pois a aprendizagem social precede, impulsiona e orienta o desenvolvimento. A criança com necessidades educacionais especiais desenvolve caminhos compensatórios e novas estratégias de interação social, o que, por sua vez, leva a atitudes espontâneas de respeito à diversidade, empatia e solidariedade desde a infância.

No entanto, a prática desses conceitos vygotskianos na educação infantil tem gerado debates complicados na literatura. Glat e Pletsch (2011) argumentam que a compensação social não ocorre pela simples coexistência física de crianças com e sem deficiências. Sem uma intencionalidade pedagógica rigorosa e com mediações técnicas planejadas, o ambiente da Educação Infantil pode reproduzir o isolamento da criança com necessidades especiais dentro do grupo. Assim, a ludicidade, embora central, precisa ser estruturada para que a convivência não seja um jogo paralelo, mas um jogo compartilhado.

Essa visão pedagógica assume dimensões normativas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), um documento que reorganiza a ordem do currículo e identifica as interações e o brincar como eixos da prática pedagógica na primeira infância. A BNCC oferece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. No atual ambiente escolar inclusivo, esses direitos impõem uma obrigação ética e técnica ao educador de tornar o espaço e as atividades acessíveis e significativas para todos os alunos, transformando o brincar e a interação em ferramentas pedagógicas para a participação ativa.

Além disso, a mudança de disciplinas para uma organização em torno de campos de experiências (por exemplo, "O eu, o outro e nós" e "Corpo, gestos e movimentos") é um indicador chave de práxis inclusiva. Esses campos são baseados no conhecimento

prévio e na história das crianças e utilizam a exploração sensorial do espaço para construir conhecimento de forma significativa. A Educação Infantil é, portanto, um espaço de inclusão onde a criança é considerada um sujeito histórico de direitos e precisamos responder às circunstâncias particulares da criança e desenvolver suas necessidades biopsicossociais para que a criança possa estar em um lugar de inclusão para seu desenvolvimento.

2.3 O Direito à Inclusão e os Marcos Legais na Educação Infantil

A efetivação da educação inclusiva no cenário brasileiro encontra respaldo em um robusto ordenamento jurídico que assegura o direito inalienável de todos os educandos ao ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015) estabelecem o atendimento educacional especializado como parte integrante da estrutura escolar. No contexto da primeira infância, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) avança ao preconizar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser garantidos a todas as crianças, sem distinções, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor da prática pedagógica.

Diante desse cenário, o processo de inclusão escolar proposto na contemporaneidade transcende a mera inserção física do estudante com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular. Trata-se, essencialmente, de um movimento pautado na valorização da diversidade humana e no respeito irrestrito às diferenças individuais. Sob essa perspectiva, assegura-se ao educando não apenas o direito ao acesso, mas também a oportunidade legítima de participar ativamente desse ambiente, permitindo-lhe desenvolver plenamente suas potencialidades e habilidades singulares, independentemente de suas especificidades e demandas biopsicossociais. Conforme defende Mantoan (2015), a proposta inclusiva não pressupõe apenas inserir o estudante na escola regular, mas sim transformar a cultura institucional para que o sistema de ensino se adapte e responda com equidade às necessidades de cada indivíduo.

No entanto, aqueles que trabalham no estudo das políticas públicas de educação apontam que há uma lacuna histórica entre a robustez do texto legal e o quão bem ele

pode ser compreendido nas redes municipais. Kassar (2011) destaca que a descentralização das políticas de inclusão muitas vezes resulta em uma assimetria de recursos estruturais e financeiros entre os municípios. Embora as leis federais exijam um modelo ideal de apoio, muitas escolas de educação infantil têm um longo histórico de não ter salas de recursos multifuncionais ativas, uma escassez de profissionais especializados contratados continuamente e pouca formação em serviço para os professores. Essa lacuna mostra que a legislação, embora indispensável como ferramenta de defesa legal, não se traduz em prática orgânica sem o devido financiamento focado nas assimetrias locais.

Para que qualquer mudança estrutural ou transformação seja bem-sucedida, é essencial que ela cubra todo o horizonte institucional, do início ao fim. Isso é o que é necessário se quisermos desenvolver uma educação totalmente inclusiva com qualidade social. Portanto, é na Educação Infantil que deve ser dada a maior importância ao processo de inclusão escolar, pois é nessa primeira modalidade de ensino que o aluno é inserido pela primeira vez e de forma definitiva no mundo da educação formal, e a base da cultura escolar e da socialização é determinada.

2.4 Os Entraves na Formação Docente e os Desafios do Cotidiano Escolar

A realização dos direitos de aprendizagem delineados na lei é uma realidade complexa e desafiadora no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Enquanto o discurso oficial promove o acesso universal, pesquisas indicam que a rotina escolar é caracterizada por tensões estruturais e pedagógicas que sobrecarregam o corpo docente. A lacuna entre as diretrizes normativas e a prática real é ainda mais evidente quando observamos como professores se preparam para as diferenças na sala de aula em termos de formação técnica e teórica.

Oliveira, Souza e Lucena (2020) e outros na área concordam que os professores enfrentam uma variedade de desafios diários, entre eles a falta de recursos disponíveis e o apoio institucional descontínuo, e, em resumo, o fato de que existem enormes lacunas no processo de formação de professores. Como aponta Carvalho (2016), os cursos de formação inicial de professores em nível de graduação têm ignorado em grande parte debates mais profundos e instrumentais sobre educação inclusiva e os professores

sentem que estão ensinando em uma posição de desamparo pedagógico e incerteza técnica ao ensinar turmas diversas na educação infantil. Isso tem sido confirmado por discussões sobre a realidade educacional que revelam impactos estruturais no ambiente escolar.

Os desafios associados à consolidação de uma cultura escolar inclusiva nas regiões periféricas perpassam não apenas as barreiras arquitetônicas óbvias, mas fundamentalmente a carência estrutural de suporte continuado aos profissionais que atuam na ponta do sistema de atendimento (RIGO, 2021, p. 39).

Por outro lado, a consideração crítica dessas barreiras não pode ser reduzida à formação do professor principal. Gatti (2024) aprofunda esse debate ao sugerir que as dificuldades na implementação da inclusão no nível escolar estão intimamente ligadas à precariedade das relações de trabalho e a alta rotatividade de profissionais de apoio e cuidadores nas redes municipais. Quando os contratos não são permanentes e quando a criança na primeira infância não tem garantida a permanência, a relação emocional e pedagógica construída com a criança é abruptamente interrompida a cada ano letivo e o trabalho colaborativo que foi planejado não pode mais ocorrer.

Dessa forma, os processos de inclusão podem ser prejudicados no dia a dia, pois não existem programas de educação continuada em serviço para atender às necessidades reais e à necessidade de estabilidade profissional e práticas de ensino locais.

2.5 Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Trabalho Colaborativo

No âmbito da Educação Infantil, as práticas pedagógicas inclusivas ganham eficácia quando estruturadas por meio da ludicidade e de vivências sensoriais adaptadas, permitindo que a exploração do ambiente ocorra de maneira equitativa. Sob essa ótica, Rocha e Amaral (2023) destacam que o planejamento docente deve adotar a escuta ativa da criança como elemento norteador, decodificando suas manifestações linguísticas e corporais para desenhar intervenções mais sensíveis e respeitosas.

Adicionalmente, Costa e Pereira (2022) asseveram que a inclusão escolar não se consolida por meio de um esforço isolado do educador em sala; ela requer

obrigatoriamente a articulação de um trabalho colaborativo em rede, unindo o professor regente, os profissionais de apoio especializado, a gestão pedagógica e o núcleo familiar no desenvolvimento conjunto do currículo flexibilizado. Essa interdependência de saberes e responsabilidades ressignifica o papel de cada agente escolar, transformando a prática inclusiva em um compromisso coletivo focado no desenvolvimento integral da criança.

Assim, para superar o isolamento dos professores, devemos institucionalizar espaços de planejamento compartilhado. É importante notar que isso não apenas alivia a carga física e emocional do professor principal na educação infantil, mas também torna possível ver os profissionais de apoio como mediadores legítimos no processo de aprendizagem. Então, o conceito dessa rede cooperativa deixa de ser uma ideia abstrata e passa a ser uma realidade concreta, que será discutida em mais detalhes a seguir.

3. METODOLOGIA

O presente estudo é uma revisão de literatura qualitativa e exploratória sobre questões de inclusão na Educação Infantil (ROBAINA et al, 2021). Visando assegurar a precisão e a replicabilidade dos dados coletados, a busca foi conduzida em bases de dados como SciELO e Google Acadêmico Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Na busca, cruzamos descritores controlados e termos relacionados dos Descritores em ciências da Saúde (DeCS) e os operadores booleanos AND e OR: ["Inclusão Escolar" AND "Educação Infantil"], ["Práticas Pedagógicas" AND "Inclusão"] e ["Desafios do Ensino" AND "Infância"]. Para os critérios de inclusão, consideramos os seguintes: Artigos científicos publicados em periódicos; monografias, dissertações e teses relacionadas ao problema de pesquisa; Marcos regulatórios nacionais e documentos normativos (LDB, LBI E BNCC), foram admitidos autores clássicos da literatura, independentemente do período de publicação.

O universo inicial de busca resultou em 52 trabalhos científicos. Após a aplicação dos critérios de exclusão, foram descartados artigos duplicados entre as bases de dados, textos em formato de resumo simples, ensaios de opinião sem fundamentação empírica e produções que debatessem a inclusão exclusivamente nos ensinamentos Fundamental e

Médio. A partir da leitura flutuante de títulos e resumos, foram pré-selecionados 22 estudos, dos quais 14 compuseram a amostra final por atenderem aos critérios de rigor técnico.

A análise dos dados foi feita por meio de categorização temática e os resultados foram divididos em eixos analíticos que mostraram a lacuna na formação de professores, a acessibilidade dos recursos, a importância das redes colaborativas e a necessidade de intervenção na infância para fornecer subsídio para a seção de resultados e discussões.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise crítico-reflexiva da literatura e o cruzamento dos dados coletados permitiram mapear as principais convergências e tensões envolvidas na implementação da educação inclusiva na primeira infância. Não é fácil traduzir os marcos legais para a realidade da sala de aula, pois enfrentamos desafios diários. Para fornecer o rigor científico necessário neste estudo, os resultados foram organizados e discutidos em quatro categorias temáticas principais, a saber: formação docente: o sentimento de desamparo pedagógico; recursos pedagógicos e a acessibilidade curricular; trabalho colaborativo e a rede de apoio; e, inclusão na educação infantil: o ingresso na educação formal

4.1 Formação Docente: O Sentimento de Desamparo Pedagógico

Os dados da literatura mostram que o maior obstáculo para promover uma cultura inclusiva na Educação Infantil reside na falta de formação inicial e contínua. Como apontam Carvalho (2016) e Oliveira, Souza e Lucena (2020), os cursos de formação de professores historicamente negligenciaram discursões instrumentais sobre inclusão e se concentraram em teorias genéricas que não preparam os professores para lidar com a heterogeneidade da sala de aula.

Silva e Santos (2024) corroboram essa perspectiva ao analisar que as reformas curriculares recentes ainda mantêm a educação especial como uma disciplina isolada, gerando um abismo entre a teoria acadêmica e a prática na primeira infância. Essa falta de preparação técnica gera insegurança e sofrimento docente na ponta do sistema,

especialmente em regiões periféricas. Nesta perspectiva, Skliar (2006) adverte que a carência de uma formação docente sólida pode transfigurar a proposta inclusiva em uma 'inclusão excludente', na qual o sistema acolhe a matrícula, mas falha em prover o suporte pedagógico efetivo, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade

4.2 Recursos Pedagógicos e a Acessibilidade Curricular

A segunda categoria analítica mapeada nos estudos diz respeito a infraestrutura material e a adaptação curricular. Os resultados demonstram que a prática pedagógica inclusiva na primeira infância é diretamente afetada pela insuficiência de insumos acessíveis e pela escassez de recursos didáticos adaptados que brinquem com a ludicidade.

Como a BNCC (2017) estabelece campos de experiências e exploração sensorial como eixos da Educação Infantil, a falta de materiais impossibilita que as crianças exerçam plenamente seus direitos de brincar e explorar. Melo e Andrade (2025) alertam que, sem financiamento público descentralizado, a produção de materiais educativos acessíveis recai sob a responsabilidade financeira e operacional do professor responsável, exacerbando a carga de trabalho. Este cenário confirma a tese de Kassar (2011) sobre as assimetrias no financiamento municipal das salas de recursos multifuncionais.

4.3 Trabalho Colaborativo e a Rede de Apoio

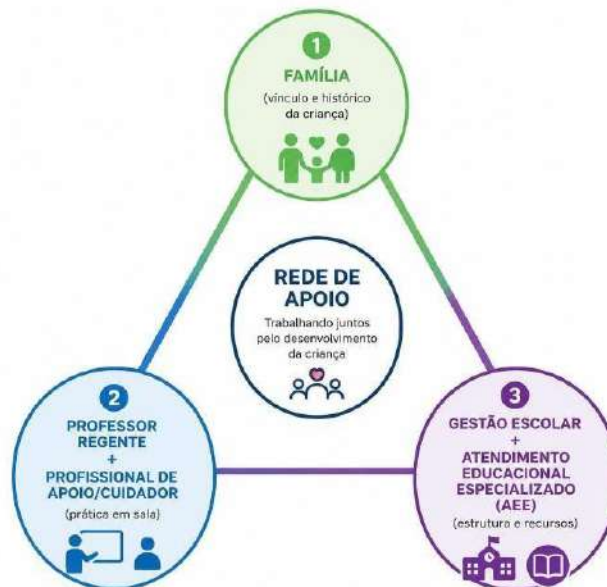
Apesar das extensas dificuldades estruturais da literatura, toda a literatura científica agora mostra que a práxis inclusiva na primeira infância só é eficaz se os professores puderem ser mais interdependentes e colaborarem. Uma estrutura sistêmica, que é necessária para a diversidade e para alcançar a diversidade em sua complexidade, deve ser integrada à arquitetura pedagógica para romper com o antigo sistema de responsabilidade por um aluno com deficiência que pertence a um único profissional.

A separação do isolamento do professor é, portanto, a principal linha divisória entre a mera integração burocrática (que apenas garante a matrícula) e a inclusão pedagógica efetiva. A literatura científica moderna é desafiada pela visão de que o professor principal,

solitário e sem apoio em sua sala de aula, pode lidar com as complexas demandas biopsicossociais que a primeira infância requer. Se a flexibilidade curricular que a lei exige pode passar do abstrato para o ambiente físico da sala de aula, então precisamos desenvolver uma engenharia de corresponsabilidade no ambiente escolar e tornar a experiência diária da prática um empreendimento coletivo. É dessa necessidade de articulação orgânica que se desenha a estrutura metodológica da rede de apoio, uma dinâmica que ganha vida através do tripé analítico.

Dessa perspectiva, a literatura alerta que a ausência de uma rede de apoio institucionalizada leva ao que a psicologia educacional chama de “solidão pedagógica”, um estado de isolamento e sobrecarga emocional que é comum entre os professores e a deterioração do cuidado especializado. Quando a comunicação, o planejamento e a avaliação dos agentes escolares são interrompidos ou improdutivos e quando isso não acontece, as barreiras atitudinais entre eles são altas e a sala de recursos multifacetada ou o papel do cuidador tornam-se uma entidade separada dos demais e não parte da mesma estrutura da escola e do sistema escolar. Assim, a modelagem de um sistema de apoio não é apenas uma questão administrativa ou burocrática, mas também uma questão ética e técnica para a saúde mental dos professores e a qualidade do aprendizado dos alunos.

Figura 1 - O Tripé da Rede de Apoio na Educação Infantil Inclusiva



Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O funcionamento harmonioso deste sistema requer que a Família (Eixo 1) forneça a história e o vínculo emocional da criança. Essas informações devem ser articuladas de forma colaborativa com o Professor Regente e o profissional de apoio/cuidador (Eixo 2). Costa e Pereira (2022), ressaltar que a atuação do profissional de apoio não deve ter caráter puramente assistencialista ou mecânico, tampouco substituir a responsabilidade pedagógica do professor regente, mas sim atuar em sinergia com este na facilitação da acessibilidade e socialização da criança. Almeida e Castro (2025) argumentam recentemente que o profissional de apoio municipal atua como mediador no processo de socialização na primeira infância, e seu trabalho requer planejamento conjunto com o professor regente. Finalmente, a Gestão Escolar e a Assistência Educacional Especializada (Eixo 3) são críticas para a sustentabilidade. Se a gestão falhar, como observam Glat e Plestsh (2011), a interação é reduzida a um jogo paralelo sem intencionalidade.

4.4 Inclusão na Educação Infantil: O Ingresso na Educação Formal

A quarta categoria destaca a importância da inclusão na primeira infância. Os dados demonstram que a Educação Infantil, sendo a primeira e decisiva entrada no mundo da educação formal, é o ponto de partida para a trajetória educacional e o desenvolvimento social.

Oliveira e Barbosa (2026) apontam que intervenções inclusivas precoces, realizadas antes dos 6 anos, tem um impacto psicopedagógico significativamente maior no desenvolvimento integral da pessoa do que aquelas iniciadas posteriormente no Ensino Fundamental. A partir da teoria histórico-cultural de Vygotski (1997), argumentamos que o engajamento precoce com a diversidade estimula funções psicológicas superiores e vias compensatórias em crianças com deficiência, além de desenvolver a empatia do grupo de pares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo atendeu aos objetivos propostos ao examinar as nuances, os marcos regulatórios e os desafios práticos da inclusão escolar na Educação Infantil. Também discutimos que, embora o marco legal nacional seja muito forte em termos de proteção do direito de acesso e permanência para crianças com necessidades

educacionais especiais na educação regular, existem grandes barreiras para a implementação da teoria na prática pedagógica nas instituições.

Foi demonstrado que o fator mais importante de tensão e separação da eficácia inclusiva são as graves lacunas na formação de professores e a descontinuação dos programas de educação continuada em serviço. A ausência de ferramentas técnicas e apoio institucional deixa os educadores inseguros e, muitas vezes, até mesmo o aluno está apenas fisicamente inserido na sala de aula.

Em contraste, as análises descobriram que superar essas barreiras não se trata de focar em esforços individuais, mas sim em uma rede colaborativa conjunta. Sob essa perspectiva, descobrimos que práticas pedagógicas baseadas em design universal, ludicidade e escuta sensível às expressões das crianças funcionam melhor quando comunicadas conjuntamente por professores principais, profissionais de apoio especial, gestão escolar e o núcleo familiar.

Finalmente, conclui-se que a Educação Infantil, que é a primeira e decisiva entrada da pessoa no sistema formal de educação, requer um lugar central na política pública e no planejamento da ação escolar. Infelizmente, este trabalho foi apenas bibliográfico e acreditamos que é necessário haver mais pesquisas de campo que sejam empiricamente baseadas no cotidiano dos profissionais de apoio. Somente a reestruturação da cultura institucional e o desenvolvimento do trabalho em rede mudarão o ambiente escolar para que o reconhecimento da diversidade humana seja genuíno e que todas as crianças tenham a chance de prosperar.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S.; CASTRO, M. L. **O profissional de apoio na Educação Infantil: mediação e socialização.** Cadernos de Pesquisa, v. 55, e12345, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/index>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar e a realidade da escola pública regular**. In: MANDEL, L. (org.). *Inclusão escolar: das políticas às práticas cotidianas*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008. E-book. Disponível via busca em: <https://books.google.com.br/>.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11. ed. Porto Alegre: Mediadora, 2016. E-book. Disponível via busca em: <https://books.google.com.br/>.

COSTA, M. A.; PEREIRA, T. S. **O trabalho colaborativo na escola inclusiva: redes de apoio e mediação pedagógica**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, p. 145-160, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/>.

GATTI, B. A. **A precarização do trabalho docente e os desafios da inclusão nas redes municipais**. Revista Brasileira de Educação, v. 29, p. 12-31, 2024.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011. E-book. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/>.

KASSAR, M. C. M. **Percursos da educação especial no Brasil: uma leitura a partir de dados estatísticos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. 1, p. 39-58, 2011.. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/6XfGvYv8H3pL9XpX4f9mXwQ/>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. E-book. Disponível via busca em: <https://books.google.com.br/>.

MELO, A. J.; ANDRADE, C. R. **Financiamento público e acessibilidade curricular na primeira infância**. Educação & Sociedade, v. 46, e02641, 2025 Disponível em: <https://www.scielo.br/es/>.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003. Disponível via busca em: <https://books.google.com.br/>.

OLIVEIRA, J. S.; SOUZA, M. C.; LUCENA, R. F. **Os desafios cotidianos da inclusão na Educação Infantil: formação e prática docente**. Práxis Educativa, v. 15, e20145, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

OLIVEIRA, L. M.; BARBOSA, K. S. **O impacto psicopedagógico das intervenções precoces na Educação Infantil**. Revista Psicopedagogia, v. 43, n. 130, p. 45-58, 2026. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/>.

RIGO, N. M. **Processos de inclusão e a formação continuada de professores**. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão (REPI), v. 2, p. 34-48, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufr.br/repi/>.

ROBAINA, José Vicente Lima [et al.] **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação** [recurso eletrônico]. Curitiba, PR: Bagai, 2021. 1.ed. E-book.

Disponível

em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585938/2/Editora%20BAGAI%20-%20Fundamentos%20Tericos%20e%20Metodologicos.pdf>

ROCHA, G. N.; AMARAL, F. L. **Práticas pedagógicas e escuta ativa na primeira infância**: caminhos para uma inclusão sensível. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, p. 89-104, 2023. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/>.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006. Disponível via busca em: <https://books.google.com.br/>.

SILVA, T. R.; SANTOS, M. E. **As reformas curriculares nas licenciaturas e a formação para a diversidade**. Educação em Revista, v. 40, e38210, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/edur/>.

SKLIAR, C. **A inclusão que é excludente e a obsessão pelo outro normal**. Ponto de Vista: revista de educação e processos socioespaciais, n. 8, p. 15-28, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/>.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997. Disponível via busca em: <https://books.google.com.br/>.