REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHER EDUCATION FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas • 26/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795582069

Joao de Deus Emanoel Feitosa Lopes[1]

Haiara Alfa Maia de Oliveira[2]

Rita de Cássia Gomes Feijó[3]

Roseanny Cabral Pereira[4]

Alessandra Hashimoto de Souza[5]

Driele Cazumba Souza[6]

Janes Vieira dos Santos[7]

Keyth Cristina Chaves Dias[8]

Suzy Silveira da Silva[9]

Jean de Lima Barros[10]

RESUMO

Este artigo analisa como a formação inicial e continuada de professores tem sido concebida, no Brasil, para sustentar a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Parte-se do reconhecimento de que a oferta da educação especial tem início na Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e de que o acesso de crianças com deficiência às creches e pré-escolas comuns cresceu de forma expressiva nas últimas duas décadas, sem que a formação docente acompanhasse esse movimento no mesmo ritmo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo corpus reuniu documentos normativos federais sobre Educação Infantil, educação especial na perspectiva inclusiva e formação de professores, publicados entre 1996 e 2024, além de produção acadêmica nacional de referência sobre o tema. O material foi examinado por meio da análise de conteúdo temática, o que permitiu organizar os achados em quatro eixos: o marco normativo da inclusão na Educação Infantil; as lacunas da formação inicial; a formação continuada e o trabalho colaborativo; e as especificidades da docência com bebês e crianças pequenas com deficiência. Os resultados indicam que o arcabouço legal brasileiro é consistente na afirmação do direito à educação inclusiva desde a creche, mas que as diretrizes de formação docente tratam a inclusão de modo genérico, com carga horária reduzida e pouca articulação com as especificidades da primeira infância. Observa-se ainda a predominância de ações de formação continuada pontuais, desvinculadas do cotidiano das instituições, e a fragilidade da colaboração entre professoras de referência e profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Conclui-se que a inclusão na Educação Infantil requer uma formação que articule os saberes da educação especial às concepções de criança, de brincadeira e de

interação que fundamentam a etapa, que se desenvolva em serviço e de modo colaborativo e que reconheça a professora como produtora de saberes sobre a própria prática.
Palavras-chave: Formação de professores; Educação Infantil; Educação inclusiva; Crianças com deficiência; Educação especial.

ABSTRACT

This article analyzes how initial and continuing teacher education has been designed in Brazil to support the inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education, the first stage of Basic Education. It starts from the recognition that special education provision begins in Early Childhood Education, as established by the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law, and that the access of children with disabilities to regular day care centers and preschools has grown substantially over the last two decades, while teacher education has not kept pace with this movement. This is a qualitative study, based on bibliographic and documentary research, whose corpus brought together federal regulatory documents on Early Childhood Education, special education from an inclusive perspective and teacher education, published between 1996 and 2024, as well as key Brazilian academic production on the subject. The material was examined through thematic content analysis, which allowed the findings to be organized into four axes: the regulatory framework for inclusion in Early Childhood Education; gaps in initial teacher education; continuing education and collaborative work; and the specificities of teaching babies and young children with disabilities. The results indicate that the Brazilian legal framework consistently affirms the right to inclusive education from day care onwards, but that teacher education guidelines address inclusion in a generic way, with a limited workload and little connection to the specificities of early

childhood. The study also identifies the predominance of one-off continuing education initiatives, disconnected from the daily life of institutions, and weak collaboration between classroom teachers and Specialized Educational Service professionals. It concludes that inclusion in Early Childhood Education requires teacher education that connects special education knowledge to the conceptions of the child, play and interaction that underpin this stage, that takes place in service and collaboratively, and that recognizes the teacher as a producer of knowledge about her own practice.
Keywords: Teacher education; Early Childhood Education; Inclusive education; Children with disabilities; Special education.

1. INTRODUÇÃO

A presença de crianças com deficiência nas creches e pré-escolas comuns deixou de ser exceção para se tornar parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil brasileiras. Esse movimento resulta de um longo percurso de lutas sociais, de compromissos internacionais assumidos pelo país e de mudanças na legislação educacional que, desde a Constituição Federal de 1988, afirmam a educação como direito de todos e o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, e a oferta da educação especial foi reconhecida como iniciada nessa etapa e estendida ao longo da vida (Brasil, 1996).

Os dados oficiais mostram a dimensão desse processo. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, as matrículas da educação especial cresceram 17,2% entre 2023 e 2024, passando de cerca de 1,8 milhão para 2,1 milhões, e o percentual de estudantes de

4 a 17 anos incluídos em classes comuns chegou a 95,7% (INEP, 2025). No mesmo período, as matrículas de estudantes com transtorno do espectro autista passaram de 636.202 para 918.877, um aumento de 44,4% em um ano (INEP, 2025). Esses números, que atravessam todas as etapas, indicam que a questão já não é se as crianças com deficiência estarão nas turmas comuns, mas em que condições pedagógicas elas serão recebidas e educadas.

Entre essas condições, a formação de professores ocupa lugar central. A literatura nacional tem apontado, há mais de duas décadas, que a política de inclusão escolar avançou mais rapidamente no plano do acesso do que no plano das condições de ensino, entre as quais se destaca a preparação dos docentes (Bueno, 1999; Mendes, 2006; Pletsch, 2009). Bueno (1999) já alertava para o dilema entre formar professores generalistas, capazes de lidar com a diversidade nas classes comuns, e professores especialistas, responsáveis pelo atendimento de necessidades específicas, e defendia que ambos os perfis seriam necessários e complementares. Kassar (2011), ao examinar a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mostrou que a matrícula nas classes comuns não garante, por si só, a aprendizagem e a participação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Na Educação Infantil, esse desafio assume contornos próprios. A etapa não se organiza por disciplinas nem por conteúdos escolares tradicionais, mas pelas interações e pela brincadeira, eixos estruturantes definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b) e reafirmados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura nas relações que

estabelece. Isso significa que a inclusão de uma criança com deficiência na creche ou na pré-escola não se resolve com adaptações de atividades escolares, mas exige da professora a capacidade de organizar tempos, espaços, materiais e relações que permitam a todas as crianças brincar, explorar, comunicar-se e participar da vida coletiva.

Além disso, a Educação Infantil é frequentemente o primeiro espaço coletivo frequentado pela criança fora da família e, muitas vezes, o lugar onde sinais de atraso no desenvolvimento ou de deficiência são percebidos pela primeira vez. Mendes (2010) sustenta que a inclusão deveria ter seu "marco zero" nas creches, justamente porque a intervenção educacional precoce, em ambientes comuns e ricos em interações, tem potencial de modificar trajetórias de desenvolvimento. Essa perspectiva dialoga com a obra de Vigotski (1997), para quem a deficiência não determina por si mesma o desenvolvimento, uma vez que as consequências sociais da deficiência podem ser superadas por meio de caminhos alternativos oferecidos pela mediação cultural e pela vida coletiva.

Apesar da relevância da etapa, a formação das professoras de Educação Infantil para a inclusão tem recebido atenção menor do que a dedicada ao Ensino Fundamental. Os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial das docentes da etapa, possuem currículos extensos e fragmentados, nos quais a Educação Infantil e a educação especial costumam aparecer em disciplinas isoladas e com pouca carga horária (Gatti, 2010). Paralelamente, as políticas de formação continuada têm se concentrado na preparação de profissionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em salas de recursos multifuncionais, o que deixa em segundo

plano a formação da professora de referência da turma, que convive diariamente com a criança (Michels, 2006; Kassar, 2011).

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão: como a formação inicial e continuada de professores tem sido concebida, nos documentos normativos e na produção acadêmica brasileira, para sustentar a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil? O objetivo geral é analisar as concepções, as lacunas e as possibilidades da formação docente para a inclusão nessa etapa. Como objetivos específicos, busca-se identificar como os principais documentos federais tratam a relação entre Educação Infantil, educação especial e formação de professores; discutir as fragilidades da formação inicial apontadas pela literatura; e reconhecer caminhos promissores de formação continuada, especialmente aqueles baseados na colaboração e na reflexão sobre a prática.

A relevância do estudo reside em três aspectos. O primeiro é social: o crescimento das matrículas de crianças com deficiência e com transtorno do espectro autista pressiona as redes municipais, responsáveis pela oferta da Educação Infantil, a responder com qualidade a uma demanda que não para de crescer. O segundo é político: a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), reabre o debate sobre o lugar da inclusão nos cursos de licenciatura. O terceiro é acadêmico: ao reunir e analisar documentos e pesquisas sob a ótica específica da primeira infância, o artigo busca contribuir para um campo em que as discussões sobre formação para a inclusão ainda tendem a tomar como referência o Ensino Fundamental.

O texto está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda apresenta a fundamentação teórica, articulando concepções de Educação Infantil, de inclusão e de formação docente. A terceira descreve os procedimentos metodológicos. A quarta apresenta e discute os resultados, organizados em quatro eixos de análise. A quinta reúne as considerações finais, seguida das referências.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Compreender a formação de professores para a inclusão na Educação Infantil exige, antes de tudo, situar a própria etapa. A história do atendimento à criança pequena no Brasil foi marcada pela dualidade entre instituições de caráter assistencial, voltadas às crianças pobres, e instituições de caráter educativo, destinadas às camadas médias e altas. Kuhlmann Jr. (1998) demonstra que mesmo as instituições ditas assistenciais tinham uma proposta educacional, ainda que orientada para a conformação social das crianças pobres, o que revela que a separação entre cuidar e educar sempre foi mais política do que pedagógica. Somente com a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996 a creche e a pré-escola foram reconhecidas como direito da criança e dever do Estado, integrando o sistema educacional (Brasil, 1988, 1996).

Kramer (2006) observa que esse reconhecimento legal não foi acompanhado, de imediato, por políticas de financiamento e de formação capazes de garantir qualidade. A autora destaca que a Educação Infantil é fundamental não apenas por anteceder o Ensino Fundamental, mas por constituir uma etapa com sentido próprio, na qual as crianças têm direito a experiências de brincadeira, de

linguagem, de arte e de convivência. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), ao reunirem resultados de pesquisas sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira, identificaram a distância entre as orientações oficiais e as práticas observadas nas instituições, com destaque para a formação insuficiente dos profissionais, a rotina rígida e a escassez de materiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consolidaram uma concepção de criança que é decisiva para pensar a inclusão. Segundo o documento, a criança é *sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009b, art. 4º).*

Essa definição não faz distinção entre crianças com e sem deficiência. Todas são sujeitos de direitos e produtoras de cultura. As mesmas diretrizes estabelecem que as propostas pedagógicas devem garantir a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2009b). A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, organiza a etapa em direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) e em campos de experiência, reafirmando que as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2018). Oliveira (2002) acrescenta que o trabalho pedagógico com crianças pequenas exige uma professora atenta às formas singulares de cada criança se expressar e se relacionar, o que coincide com as exigências de uma pedagogia inclusiva.

No campo da educação especial, o conceito de inclusão resulta de uma mudança de paradigma. Durante grande parte do século XX, predominou no Brasil um modelo segregado, com escolas e classes especiais, e posteriormente um modelo de integração, no qual o estudante com deficiência era admitido na classe comum desde que conseguisse se adaptar a ela (Mendes, 2006). A perspectiva inclusiva inverte essa lógica: é a escola que deve se transformar para acolher a diversidade de todos os estudantes. Mantoan (2003) sustenta que a inclusão implica uma mudança radical na organização escolar, que deixa de classificar e selecionar os alunos para reconhecer as diferenças como valor. Sassaki (1997) ressalta que a inclusão é um processo bilateral, no qual a sociedade e suas instituições eliminam barreiras para que as pessoas com deficiência participem plenamente.

Esse entendimento é coerente com o modelo social da deficiência, segundo o qual a deficiência não é apenas um atributo do corpo, mas o resultado da interação entre impedimentos corporais e barreiras sociais (Diniz, 2007). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional (Brasil, 2009c), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência adotam essa concepção.

Para a Educação Infantil, essa concepção tem implicações diretas. Se a deficiência se manifesta na interação com barreiras, cabe à instituição identificar e remover os obstáculos que impedem a criança de brincar, de se deslocar, de se comunicar e de participar das experiências coletivas. Vigotski (1997) já antecipava essa visão ao afirmar que o problema central da deficiência é de ordem social, pois as limitações orgânicas adquirem significado nas relações que a

criança estabelece com o meio. Para o autor, a educação deve criar caminhos alternativos de desenvolvimento, apoiando-se nas possibilidades da criança, e não em suas faltas. Essa perspectiva valoriza a vida coletiva e as interações com outras crianças como motores do desenvolvimento, o que reforça a importância da inclusão em turmas comuns desde a primeira infância.

A terceira dimensão teórica deste estudo é a formação docente. Nóvoa (1992) propõe que a formação de professores seja compreendida como um processo contínuo, que articula o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional da escola. Para o autor, a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade profissional. Tardif (2002) contribui com a noção de saberes docentes, que são plurais e provenientes da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. O autor destaca que os saberes experienciais, produzidos no exercício cotidiano da profissão, têm papel central na maneira como os professores interpretam e enfrentam as situações de ensino.

Schön (2000) oferece outra contribuição importante ao distinguir a reflexão na ação, que ocorre durante a prática, e a reflexão sobre a ação, que se dá posteriormente. Para ele, o profissional se forma diante de situações incertas e singulares, que não podem ser resolvidas pela simples aplicação de técnicas. A inclusão de uma criança com deficiência é, por excelência, uma dessas situações: cada criança é singular, e não há protocolo capaz de antecipar todas as respostas pedagógicas necessárias. Imbernón (2011) complementa essa visão ao defender uma formação centrada na

escola, que tome os problemas reais da instituição como ponto de partida e que se desenvolva de modo colaborativo, superando o modelo de cursos transmissivos e descontextualizados.

Freire (1996) lembra que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento da identidade cultural dos educandos, o que, no contexto da inclusão, significa reconhecer a criança com deficiência em sua inteireza, e não a partir de um diagnóstico. Esse ponto é especialmente relevante porque a literatura tem mostrado a tendência de professores a se sentirem despreparados diante da criança com deficiência e a atribuírem esse despreparo à falta de conhecimentos clínicos ou especializados (Vitta; Vitta; Monteiro, 2010). Glat e Pletsch (2011) argumentam que a formação para a inclusão não deve reproduzir uma lógica médico-clínica centrada nas categorias de deficiência, mas deve preparar o professor para planejar, mediar e avaliar o processo de aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades.

A articulação entre esses três campos permite delinear o referencial que orienta a análise. Entende-se, neste estudo, que a formação de professores para a inclusão na Educação Infantil deve integrar três dimensões: o conhecimento das especificidades da primeira infância e da pedagogia das interações e da brincadeira; a compreensão social da deficiência e dos recursos de acessibilidade, comunicação e mediação pedagógica; e a construção de uma postura reflexiva e colaborativa, capaz de transformar a experiência cotidiana em saber profissional. É com base nessas dimensões que os documentos e a produção acadêmica foram examinados.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem qualitativa, compreendida como aquela que se ocupa dos significados, das concepções e dos processos, mais do que da quantificação de fenômenos. Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa em educação busca compreender a realidade em sua complexidade, considerando o contexto em que os fenômenos se produzem. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, como livros e artigos científicos, enquanto a pesquisa documental se vale de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação.

A escolha pela pesquisa documental justifica-se porque os documentos normativos expressam as concepções oficiais sobre inclusão, Educação Infantil e formação docente, além de orientarem as políticas das redes de ensino e os currículos das instituições formadoras. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) argumentam que o documento é uma fonte privilegiada para compreender processos sociais, desde que analisado em relação ao contexto histórico e político em que foi produzido. Por isso, a leitura dos documentos buscou não apenas identificar o que eles prescrevem, mas também o que silenciam e as tensões que revelam quando confrontados com a produção acadêmica.

O corpus documental foi composto por documentos federais publicados entre 1996 e 2024 que tratam, de modo direto, de ao menos um dos três campos do estudo: Educação Infantil, educação especial na perspectiva inclusiva e formação de professores. Foram incluídos leis, decretos, resoluções do Conselho Nacional de Educação e documentos de política do Ministério da Educação. O

marco inicial é a LDB de 1996, por ser o documento que integra a Educação Infantil à Educação Básica e define a oferta de educação especial desde essa etapa. O marco final é a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação inicial de professores. O Quadro 1 apresenta os documentos analisados.

Quadro 1. Corpus documental da pesquisa

Documento	Ano	Campo principal
Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Educação Infantil e educação especial
Resolução CNE/CEB nº 2 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	Educação especial e formação
Decreto nº 5.626 – Regulamenta a Libras e sua inclusão na formação docente	2005	Formação de professores
Resolução CNE/CP nº 1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia	2006	Formação de professores
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Educação especial
Resolução CNE/CEB nº 4 – Diretrizes Operacionais para o AEE	2009	Educação especial e formação
Resolução CNE/CEB nº 5 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Educação Infantil
Decreto nº 7.611 – Dispõe sobre a educação especial e o AEE	2011	Educação especial

Lei nº 13.005 – Plano Nacional de Educação (2014-2024)	2014	Educação Infantil, educação especial e formação
Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	2015	Educação especial e formação
Base Nacional Comum Curricular	2018	Educação Infantil
Resolução CNE/CP nº 2 – Diretrizes para a formação inicial e BNC-Formação	2019	Formação de professores
Resolução CNE/CP nº 4 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial	2024	Formação de professores

Fonte: elaborado pelo(a) autor(a) (2026).

O corpus bibliográfico foi constituído por livros e artigos de autores reconhecidos nos campos da educação especial, da Educação Infantil e da formação de professores, publicados em editoras acadêmicas e em periódicos científicos nacionais, como a *Revista Brasileira de Educação*, a *Revista Brasileira de Educação Especial*, a *Educar em Revista*, a *Educação & Sociedade* e os *Cadernos de Pesquisa*. A seleção foi intencional, orientada pela relevância dos trabalhos para a questão de pesquisa e por sua recorrência como referência no debate nacional. Foram priorizados estudos que discutem a formação docente para a inclusão, a inclusão de crianças pequenas em creches e pré-escolas e as políticas de educação especial. Reconhece-se que essa opção não configura uma revisão sistemática e, portanto, não pretende esgotar a produção existente, mas oferecer uma leitura analítica e fundamentada do tema.

O tratamento do material seguiu os procedimentos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em três fases. Na

pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos documentos e textos, com a identificação dos trechos que tratam da formação de professores, da inclusão e da Educação Infantil. Na exploração do material, esses trechos foram codificados em unidades de registro temáticas, como “formação inicial”, “formação continuada”, “AEE”, “especificidades da primeira infância” e “trabalho colaborativo”. Na fase de tratamento e interpretação, as unidades foram agrupadas por proximidade de sentido, dando origem a quatro eixos de análise: (1) o marco normativo da inclusão na Educação Infantil; (2) as lacunas da formação inicial; (3) a formação continuada e o trabalho colaborativo; e (4) as especificidades da docência com bebês e crianças pequenas com deficiência.

Por se tratar de pesquisa com documentos de acesso público e com produção bibliográfica publicada, sem envolvimento direto de participantes, o estudo não exigiu submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução n° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Ainda assim, buscou-se preservar o rigor na identificação das fontes e na fidelidade às ideias dos autores citados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus permitiu organizar os resultados em quatro eixos, apresentados a seguir. Em cada um deles, os achados documentais são confrontados com a produção acadêmica, de modo a evidenciar convergências, tensões e lacunas.

4.1. O Marco Normativo da Inclusão na Educação Infantil

O primeiro achado é que a legislação brasileira afirma, de modo consistente e progressivo, o direito das crianças com deficiência à Educação Infantil em instituições comuns. A LDB estabelece que a

oferta de educação especial tem início na Educação Infantil e se estende ao longo da vida (Brasil, 1996, art. 58, § 3º). O mesmo texto legal, ao tratar dos professores, determina que os sistemas de ensino assegurem “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, art. 59, III). A redação, ainda marcada pelo vocabulário da integração, já revela a dupla exigência formativa discutida por Bueno (1999): de um lado, o especialista; de outro, o professor da classe comum, que precisa estar preparado para receber todas as crianças.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, detalharam essa distinção ao definir os professores “capacitados” como aqueles que tiveram, em sua formação, conteúdos sobre educação especial, e os “especializados” como aqueles com formação específica para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2001). Contudo, como observam Glat e Nogueira (2002), a definição normativa não foi acompanhada de mudanças efetivas nos cursos de formação, o que manteve a maior parte dos professores das classes comuns sem preparação para a inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, representou uma inflexão importante. O documento define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que não substitui o ensino comum, e atribui à Educação Infantil um papel especial ao afirmar que “a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil,

2008, n. p.). A política destaca a importância do lúdico, das formas diversificadas de comunicação e da convivência com as diferenças nessa etapa e prevê que, do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expresse por meio de serviços de intervenção precoce, articulados aos serviços de saúde e de assistência social (Brasil, 2008). Trata-se de um reconhecimento explícito das especificidades da primeira infância, ainda que pouco desenvolvido nas normas operacionais que se seguiram.

De fato, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, e o Decreto nº 7.611/2011 estruturaram o atendimento educacional especializado principalmente em salas de recursos multifuncionais, no contraturno da escolarização (Brasil, 2009a, 2011). Esse modelo, pensado a partir da lógica do Ensino Fundamental, encontra dificuldades na Educação Infantil, em que muitas crianças frequentam a instituição em tempo integral e em que a própria noção de contraturno perde sentido para bebês e crianças bem pequenas. Kassar (2011) observa que a centralidade conferida às salas de recursos acabou por concentrar os investimentos e a formação em um espaço específico, deixando em segundo plano as transformações necessárias na sala comum.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 reforçou esse percurso ao prever, em sua meta 4, a universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular, e ao estabelecer, na meta 1, a prioridade de acesso dessas crianças à Educação Infantil (Brasil, 2014). A Lei Brasileira de Inclusão, por sua vez, consolidou o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e determinou a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos

programas de formação inicial e continuada de professores, além da oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015, art. 28). No caso específico das crianças com transtorno do espectro autista, a Lei nº 12.764/2012 assegurou o direito a acompanhante especializado nas classes comuns, quando comprovada a necessidade (Brasil, 2012).

Esse conjunto normativo não está isento de disputas. Em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial que reabria espaço para escolas e classes especializadas como alternativa à matrícula na escola comum (Brasil, 2020). O decreto teve sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal e foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023 (Brasil, 2023). Esse episódio mostra que a perspectiva inclusiva, embora consolidada na legislação, permanece em disputa no plano político, o que torna ainda mais necessário que a formação docente fortaleça a compreensão da inclusão como direito, e não como concessão.

Em síntese, o marco normativo garante o direito, reconhece a Educação Infantil como ponto de partida da educação especial e atribui à formação docente papel estratégico. A análise mostra, porém, que as normas operacionais foram construídas com base na lógica do Ensino Fundamental, e que a formação prevista concentra-se no professor do AEE, com referências genéricas à formação da professora da turma comum.

4.2. As Lacunas da Formação Inicial

O segundo eixo refere-se à formação inicial, que, para a Educação Infantil, ocorre predominantemente nos cursos de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia definem como finalidade a formação para a docência na Educação Infantil e

nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outras funções, e incluem, entre as aptidões do egresso, a consciência da diversidade e o respeito às diferenças, inclusive às necessidades especiais (Brasil, 2006). A menção, porém, aparece de forma genérica, em meio a uma longa lista de competências, sem indicar conteúdos, carga horária ou experiências formativas específicas.

Gatti (2010), ao analisar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, verificou que os currículos de Pedagogia são fragmentados, com predomínio de disciplinas de fundamentos teóricos e pequena parcela dedicada às práticas de ensino e às especificidades das etapas e modalidades. A autora constatou que tanto a Educação Infantil quanto a educação especial ocupam espaço reduzido nos currículos, o que compromete a preparação dos futuros professores para as demandas concretas da escola. Gatti e Barretto (2009) já haviam apontado que a formação inicial tende a privilegiar o discurso sobre a educação em detrimento do conhecimento sobre como ensinar em contextos reais.

A única exigência curricular explícita e obrigatória relacionada à inclusão nos cursos de formação de professores é a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, determinada pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Embora represente um avanço, essa exigência tem sido cumprida, em muitos cursos, por meio de uma única disciplina introdutória, insuficiente para formar professores capazes de se comunicar com crianças surdas. Além disso, a obrigatoriedade da Libras não se estende a outros conhecimentos igualmente necessários à inclusão, como a comunicação alternativa e aumentativa, o uso de recursos de tecnologia assistiva e a organização de espaços acessíveis, que dependem da iniciativa de cada instituição formadora.

Pletsch (2009), ao analisar a legislação e as pesquisas sobre formação de professores para a educação inclusiva, concluiu que os cursos de licenciatura, em geral, não preparam os futuros docentes para lidar com a diversidade presente nas escolas, e que a inclusão costuma ser tratada em uma ou duas disciplinas isoladas, sem articulação com as demais áreas do currículo. A autora defende que a temática da inclusão atravesse todo o percurso formativo, inclusive os estágios supervisionados. Essa análise permanece atual e ganha relevância quando se considera que a Educação Infantil exige saberes próprios, como a observação e a documentação das experiências das crianças, a organização de ambientes e a mediação das brincadeiras, que precisam ser pensados também na perspectiva da acessibilidade.

As diretrizes de formação inicial aprovadas posteriormente não alteraram esse quadro de modo substantivo. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, organizou a formação em torno de competências alinhadas à BNCC e tratou a inclusão de modo difuso, entre as competências gerais (Brasil, 2019). A Resolução CNE/CP nº 4/2024, que a substituiu, recuperou princípios da formação como processo articulado entre teoria e prática e alcança a formação para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2024). Ainda assim, o documento tem sido objeto de críticas de entidades do campo educacional, que apontam, entre outros aspectos, a organização curricular em núcleos que remete ao antigo modelo de justaposição entre formação geral e formação pedagógica (Sousa; Santos, 2025). Para os fins deste estudo, importa observar que nenhuma das diretrizes analisadas estabelece, para os cursos que formam professores de Educação Infantil, conteúdos mínimos ou

experiências práticas obrigatórias voltadas à inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência.

O resultado dessa lacuna aparece nas pesquisas com professoras em exercício. Vitta, Vitta e Monteiro (2010), ao investigarem a percepção de professoras de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência, identificaram que, embora as docentes reconheçam o direito à inclusão, sentem-se despreparadas e atribuem esse despreparo à ausência de formação específica e de apoio. Esse sentimento de insegurança tende a gerar duas respostas igualmente problemáticas: a delegação da responsabilidade pela criança a um profissional de apoio ou ao AEE e a busca por receitas prontas, organizadas por tipo de deficiência. Ambas reproduzem a lógica médico-clínica que Glat e Pletsch (2011) criticam e afastam a criança com deficiência do centro da proposta pedagógica da turma.

4.3. A Formação Continuada e o Trabalho Colaborativo

Diante das lacunas da formação inicial, a formação continuada tem sido apresentada, nos documentos e nas políticas, como a principal estratégia para preparar os professores para a inclusão. O Decreto nº 7.611/2011 inclui a formação continuada de professores entre as ações de apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino (Brasil, 2011), e a Lei Brasileira de Inclusão prevê a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2015). A análise documental mostra, entretanto, que a maior parte dessas previsões tem como foco o professor do AEE, e não a professora de referência da turma comum.

Michels (2006) argumenta que a reforma educacional brasileira, ao articular gestão, formação docente e inclusão, acabou por reproduzir um modelo de formação em que o professor especializado concentra o saber sobre a deficiência, enquanto ao professor da classe comum resta uma formação genérica e aligeirada. Essa divisão tem consequências especialmente graves na Educação Infantil, em que a criança passa a maior parte do tempo com a professora da turma e em que o AEE, quando existe, ocorre de modo intermitente. Bruno (2006), em material de orientação produzido pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil, já enfatizava que as práticas inclusivas nessa etapa dependem do envolvimento de toda a equipe e da articulação entre professores, famílias e serviços de apoio.

Outro achado relevante é a predominância de ações de formação continuada pontuais, como palestras, cursos de curta duração e formações a distância, desvinculadas do cotidiano das instituições. Imbernón (2011) critica esse modelo por tratar os professores como receptores de conhecimentos produzidos por especialistas externos, sem considerar os problemas concretos que enfrentam. Para o autor, a formação continuada é mais efetiva quando se desenvolve na própria instituição, a partir de situações reais, e quando envolve o coletivo de profissionais. Essa perspectiva converge com a de Nóvoa (1992), que associa o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional da escola, e com a de Schön (2000), que valoriza a reflexão sobre a prática como fonte de conhecimento profissional.

A produção acadêmica brasileira tem apontado o trabalho colaborativo como uma alternativa promissora. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) discutem a colaboração entre a educação especial e a

educação regular como caminho para a inclusão escolar, mostrando que a parceria entre o professor especializado e o professor da classe comum, no planejamento e na execução das atividades, favorece tanto a aprendizagem dos estudantes quanto a formação dos docentes envolvidos. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sistematizam o ensino colaborativo, ou coensino, como modelo de apoio no qual os dois profissionais compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela instrução e pela avaliação de uma turma heterogênea. Segundo as autoras, essa proposta desloca o foco do atendimento individualizado e separado para a transformação das práticas na sala comum.

Na Educação Infantil, o ensino colaborativo tem potencial particularmente interessante, pois a organização da etapa, sem divisão rígida por disciplinas e com forte presença do trabalho em equipe entre professoras e auxiliares, favorece a atuação conjunta. A professora especializada pode contribuir com conhecimentos sobre comunicação alternativa, posicionamento, recursos de acessibilidade e estratégias de mediação, enquanto a professora da turma aporta seu conhecimento sobre o grupo, sobre a proposta pedagógica e sobre a dinâmica das interações e brincadeiras. Ropoli *et al.* (2010) reforçam que o AEE deve ser concebido em articulação com a escola comum, e não como serviço paralelo.

A análise permite afirmar, portanto, que a formação continuada para a inclusão na Educação Infantil será mais efetiva se ocorrer em serviço, de forma colaborativa e com base nos desafios concretos vividos pelas professoras. Essa formação deve envolver também os profissionais de apoio escolar, cuja presença nas instituições cresceu com a Lei Brasileira de Inclusão e com a Lei nº 12.764/2012, mas que

muitas vezes atuam sem formação pedagógica e sem integração com a proposta da turma.

4.4. As Especificidades da Docência com Bebês e Crianças Pequenas com Deficiência

O quarto eixo reúne os aspectos que distinguem a inclusão na Educação Infantil da inclusão nas demais etapas e que, por isso, demandam conteúdos e experiências formativas próprias. O primeiro deles é a centralidade do cuidado. Na creche e na pré-escola, o cuidar e o educar são indissociáveis, e as práticas de alimentação, higiene, sono e acolhimento constituem momentos pedagógicos (Brasil, 2009b). Para crianças com deficiência, sobretudo aquelas com deficiências físicas ou múltiplas, esses momentos exigem conhecimentos específicos sobre posicionamento, alimentação e comunicação, que raramente são abordados na formação docente. Quando a professora não é preparada para isso, o cuidado tende a ser delegado a outros profissionais e dissociado da dimensão educativa.

O segundo aspecto é a centralidade da brincadeira e das interações. Se esses são os eixos estruturantes do currículo (Brasil, 2009b, 2018), a inclusão na Educação Infantil significa, antes de tudo, garantir que a criança com deficiência possa brincar com as outras crianças. Isso requer da professora a capacidade de observar como cada criança brinca, de adaptar brinquedos e espaços, de mediar as interações entre pares e de reconhecer formas não convencionais de participação. Vigotski (1997) oferece base teórica para essa prática ao sustentar que o desenvolvimento da criança com deficiência se apoia na vida coletiva e na colaboração com outras crianças, e não no isolamento em atividades individualizadas.

O terceiro aspecto é o papel da Educação Infantil na identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento e na articulação com as famílias e com os serviços de saúde e assistência social. Mendes (2010) defende que a creche seja compreendida como espaço privilegiado para a intervenção precoce em contexto natural, e a própria Política de 2008 prevê essa articulação intersetorial (Brasil, 2008). Contudo, essa função exige cautela: a professora não deve assumir o papel de diagnosticar, mas precisa estar preparada para observar, registrar e dialogar com as famílias de modo respeitoso, sem rotular a criança. A formação docente, nesse ponto, deve contemplar a documentação pedagógica como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento de todas as crianças, e não como mecanismo de triagem.

O quarto aspecto diz respeito à relação com as famílias. Na Educação Infantil, a proximidade entre instituição e família é maior do que nas etapas seguintes, e as famílias de crianças com deficiência frequentemente chegam à creche ou à pré-escola em momentos delicados, logo após o diagnóstico ou ainda em busca dele. A professora precisa estar preparada para acolher essas famílias, compartilhar observações e construir com elas uma parceria em favor da criança. Esse saber relacional, que Tardif (2002) situa entre os saberes experienciais, raramente é objeto de formação sistemática.

Por fim, o crescimento das matrículas de crianças com transtorno do espectro autista, evidenciado pelo Censo Escolar (INEP, 2025), traz novas exigências à formação. Muitas dessas crianças chegam à Educação Infantil com diagnóstico recente ou em investigação, e a formação docente precisa preparar as professoras para compreender diferentes formas de comunicação, de interação social

e de relação com o ambiente, sem reduzir a criança ao diagnóstico. A análise do corpus mostra que nenhum dos documentos de formação examinados aborda essas especificidades da primeira infância de forma direta, o que confirma a necessidade de uma formação que articule, de modo intencional, os saberes da educação especial e os saberes da Educação Infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as concepções, as lacunas e as possibilidades da formação de professores para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, com base em documentos normativos federais e na produção acadêmica brasileira. A análise permitiu responder à questão de pesquisa ao evidenciar que a formação docente para a inclusão nessa etapa tem sido concebida de modo genérico e fragmentado, com foco predominante no professor do Atendimento Educacional Especializado e com pouca atenção às especificidades da primeira infância.

O primeiro eixo de análise mostrou que o marco normativo brasileiro é robusto na afirmação do direito à educação inclusiva desde a creche. A LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil convergem nesse sentido. Entretanto, as normas operacionais do AEE foram construídas a partir da lógica do Ensino Fundamental, o que dificulta sua aplicação à realidade de bebês e crianças pequenas que frequentam a instituição em tempo integral. Além disso, a revogação do Decreto nº 10.502/2020 mostrou que a perspectiva inclusiva continua sujeita a disputas políticas.

O segundo eixo evidenciou que a formação inicial, realizada sobretudo nos cursos de Pedagogia, trata a inclusão em disciplinas isoladas e com carga horária reduzida. A única exigência curricular obrigatória e específica é a disciplina de Libras, e as sucessivas diretrizes de formação, inclusive as de 2019 e 2024, não estabelecem conteúdos ou experiências práticas voltados à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Como consequência, as professoras chegam às instituições sentindo-se despreparadas, o que favorece a delegação da responsabilidade pela criança a outros profissionais e a busca por soluções prontas, organizadas por categoria de deficiência.

O terceiro eixo indicou que a formação continuada, apresentada como principal estratégia de preparação docente, tem se concentrado em ações pontuais e descontextualizadas. A produção acadêmica aponta o trabalho colaborativo entre a professora da turma e a professora especializada como alternativa promissora, especialmente na Educação Infantil, cuja organização favorece a atuação conjunta. Essa formação, para ser efetiva, deve ocorrer em serviço, tomar os desafios reais do cotidiano como ponto de partida e incluir os profissionais de apoio escolar.

O quarto eixo reuniu as especificidades da docência com bebês e crianças pequenas com deficiência: a indissociabilidade entre cuidar e educar, a centralidade da brincadeira e das interações, o papel da etapa na observação precoce do desenvolvimento, a relação próxima com as famílias e as novas demandas trazidas pelo crescimento das matrículas de crianças com transtorno do espectro autista. Nenhum dos documentos de formação examinados aborda essas especificidades de forma direta, o que constitui a principal lacuna identificada por este estudo.

Com base nesses resultados, defende-se que a formação de professores para a inclusão na Educação Infantil seja orientada por três princípios. O primeiro é a articulação entre os saberes da educação especial e os saberes da Educação Infantil, de modo que a acessibilidade, a comunicação alternativa e a mediação pedagógica sejam pensadas a partir das interações e da brincadeira, e não como conteúdos separados. O segundo é a transversalidade da inclusão nos cursos de Pedagogia, com presença em diferentes disciplinas e nos estágios supervisionados, incluindo experiências em creches e pré-escolas que atendem crianças com deficiência. O terceiro é a valorização da formação continuada em serviço e colaborativa, que reconheça a professora como produtora de saberes sobre a própria prática e que garanta tempo e condições institucionais para o planejamento conjunto.

Reconhece-se que este estudo apresenta limitações. Por se basear em pesquisa bibliográfica e documental com seleção intencional do material, não permite generalizações sobre a totalidade dos cursos de formação ou das redes de ensino, nem captura diretamente as vozes das professoras. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras investiguem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia à luz da Resolução CNE/CP nº 4/2024, analisem experiências de ensino colaborativo em creches e pré-escolas e escutem professoras, profissionais de apoio e famílias sobre os sentidos da inclusão na primeira infância. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para que a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil seja assumida não apenas como direito garantido em lei, mas como compromisso pedagógico efetivamente sustentado pela formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009a.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 26-29, 3 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009c.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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:** seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

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

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: introdução. 4. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração,** Brasília, DF, v. 14, n. 24, p. 22-27, 2002.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al*. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Jennifer Caroline de; SANTOS, Cristiano Figueiredo dos. A obsolescência programada das orientações para a formação docente no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 sob a ótica de entidades e associações educacionais. **Revista Ensin@ UFMS,** Três Lagoas, v. 6, n. 10, p. 261-281, dez. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010.

---

[1] ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4593-8708. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8810-4178. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4146-5552. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0948-9627. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3785-7109. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1928-7367. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[7] ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3421-919X. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[8] ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2956-5274. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[9] ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9783-7630. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[10] ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4778-5155. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.