



Práticas pedagógicas, formação docente e educação infantil: reflexões sobre a educação especial e inclusiva¹

Maiara de Azevedo Martins

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Brasil

Alberto Lopo Montalvão Neto

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Brasil

RESUMO

Neste estudo, objetivamos compreender, a partir de análises sobre a produção acadêmica da área, a importância das Práticas Pedagógicas e da Formação Docente na Educação Infantil no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. Para tanto, numa abordagem qualitativa, realizamos uma revisão bibliográfica nas bases Google Acadêmico, SciELO e Periódicos da CAPES, abrangendo o período de 2011 a 2023. Nossos resultados indicam que é evidente a necessidade de garantir aos professores uma formação inicial alinhada às realidades escolares, bem como uma formação continuada que contemple a inclusão, garantindo a difusão de conhecimentos, principalmente aos que são público-alvo da Educação Especial no contexto da Educação Infantil. Evidenciamos que práticas e ações inclusivas nessa etapa da educação garantem aos indivíduos equidade de oportunidades, valorizando e respeitando a diversidade. Concluímos que a inclusão escolar permanece como um desafio, sobretudo em perspectivas de efetividade, sendo a formação docente e suas práticas questões fundamentais frente a esta problemática.

Palavras-chave: educação infantil; educação especial e inclusiva; práticas pedagógicas; revisão de literatura; formação de professores.

PEDAGOGICAL PRACTICES, TEACHER EDUCATION, AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

In this study, we aim to understand the academic production regarding Pedagogical Practices and Teacher Training in Early Childhood Education, in order to reflect on issues specific to Special and Inclusive Education, as well as its challenges. We conducted a bibliographic review in the Google Scholar, SciELO and CAPES Journals databases, covering the period 2011 to 2023. Our results indicate that there is a clear need to guarantee teachers initial training aligned with school realities, as well as continuing education that contemplates inclusion, ensuring the dissemination of knowledge, especially to those who are the target audience of special education in the context of Early Childhood Education. We evidenced that inclusive practices

¹ Artigo proveniente de Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia. Foram realizados ajustes e adaptações em relação ao texto que serviu de base para a composição deste estudo.

and actions at this stage of education guarantee individuals equal opportunities, valuing and respecting diversity. We conclude that school inclusion remains a challenge, especially in perspectives of effectiveness, with teacher training and its practices being fundamental issues in the face of this problem.

Keywords: early childhood education; special and inclusive education; pedagogical practices; literature review; teacher training.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA

RESUMEN

En este estudio, buscamos comprender la literatura académica sobre Prácticas Pedagógicas y Formación Docente en Educación Infantil, reflexionando sobre temas específicos de la Educación Especial e Inclusiva, así como sus desafíos. Realizamos una revisión bibliográfica en Google Scholar, SciELO y Revistas CAPES, cubriendo el período 2011 a 2023. Nuestros resultados indican la clara necesidad de asegurar una formación docente inicial alineada con las realidades escolares, así como una educación continua que considere la inclusión, asegurando la difusión del conocimiento, especialmente a aquellos que son el público objetivo de la educación especial en el contexto de la Educación Infantil. Demostramos que las prácticas y acciones inclusivas en esta etapa educativa garantizan a las personas la igualdad de oportunidades, valorando y respetando la diversidad. Concluimos que la inclusión escolar continúa siendo un desafío, especialmente desde una perspectiva de efectividad, siendo la formación docente y sus prácticas cuestiones fundamentales para abordar esta cuestión.

Palabras clave: educación infantil; educación especial e inclusiva; prácticas pedagógicas; revisión de literatura; formación docente.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que tem por finalidade atender aos alunos com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, as políticas de inclusão e democratização de acesso e permanência na escola visam disponibilizar recursos e serviços para a garantia do processo de ensino-aprendizagem de todos os cidadãos (Brasil, 1988). Ademais, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades específicas as devidas garantias, de acordo com o art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

Entre outras questões, a LDBEN dispõe sobre os currículos, os métodos e os recursos educacionais, bem como sobre as condições específicas para a conclusão do ensino fundamental, mediante a consideração das necessidades particulares que os educandos possuem. Ademais, o documento aponta para a necessidade de atendimento por profissionais especializados, que promovam a inclusão no ambiente escolar, no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Na observância da lei, a parte A do art. 59 ressalta ainda que o poder

público deve estabelecer um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, para fomentar a execução das políticas públicas destinadas a esse público, bem como, à posteriori, realizar a identificação desses alunos, para que se possam estabelecer critérios e procedimentos para sua inclusão no aludido cadastro.

Em aspectos mais recentes, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecida pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, visa a garantia do direito à educação, possibilitando um sistema de educação que seja inclusivo para todas as jovens e crianças com necessidades específicas, conforme estabelece o art. 1º do documento (Brasil, 2025). Neste documento, dispõe-se aspectos acerca da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, que, entre seus objetivos, inclui o intuito de expandir e consolidar a formação de profissionais que atuam na educação, mais especificamente na rede pública. Preocupa-se também com a necessidade de integrar diferentes setores que atendem os educandos da educação especial, possibilitar o apoio técnico e a produção de materiais inclusivos, além de melhorar os indicadores, o monitoramento, a produção e a disseminação de conhecimentos sobre essa modalidade educacional.

É notório que a educação é uma prioridade em nossa legislação, disposta no art. 205 da Constituição Federal Brasileira, que assim determina: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 74). Desse modo, entendemos a necessidade de se pensar, principalmente enquanto docentes, sobre a diversidade na educação, pois, se ela é direito de todos e a escola é compreendida como espaço formal do trabalho educativo, deve-se considerar e acolher a diversidade, visto que todos nós somos diferentes.

Diante do exposto, questionamos: a atual formação docente oferece suporte aos professores para promover a inclusão escolar e aplicar a prática pedagógica de modo adequado às realidades escolares, sobretudo no que toca à Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil, e de modo que seja possível o desenvolvimento intelectual, cultural e psicossocial desses discentes? Que metodologias devem ser pesquisadas e empregadas a fim de alcançar a maioria dos alunos? Assim, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem deve voltar-se a todos os alunos, levando-se em conta suas diferenças e, inclusive, necessidades específicas. Em outros termos, entendemos que a escola precisa valorizar a diversidade em sua prática pedagógica e considerar que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

De acordo com Alves e Gotti (2007, p. 18), a terminologia “especial” “[...] é um adjetivo que qualifica o que não é geral ou comum. Ele diz respeito ao particular, exclusivo, peculiar e típico”. De tal modo, a educação especial volta-se a alunos com características específicas, e seu objetivo deve ser o mesmo de outras modalidades da educação, diferenciando-se apenas as formas de atendimento.

Segundo atualizações no art. 58 da LDBEN:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013).

Todavia, no cerne de leis, normativas e decretos que surgiram, se desenvolveram e instituíram a garantia de direitos e proteção de crianças com necessidades específicas, temos um caminho que se inicia na segunda década do século XX, em 1948, especificamente com a promulgação da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1948). Desde então, a Educação Especial ganhou incontáveis aditivos jurídicos e dispositivos que permitiram uma prática docente em grande escala e em igualdade de condições e acessos. Contudo, ainda existe um caminho longo a se trilhar para a equidade e isonomia da inclusão.

O conceito de necessidades específicas amplia o de deficiência, uma vez que se refere “a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem, com isso propõe a escolarização integradora” (UNESCO, 1994). Ou seja, uma escola integradora pode combater atitudes discriminatórias, baseando-se no princípio de que todas as diferenças humanas são normais, propondo, assim, uma pedagogia centrada na criança.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e visa garantir o direito à educação de crianças de 0 a 6 anos de idade (Brasil, 2018). Trata-se de uma etapa que visa complementar a educação obtida em casa, com a família, bem como com a comunidade na qual a criança se insere. Visando tais objetivos, a Educação Infantil é composta pelo Berçário, Maternal e Pré-escola. É nesse contexto que pretendemos discutir sobre as questões da Educação Especial e Inclusiva.

Diante do exposto, neste estudo, a partir de análises sobre a produção acadêmica a respeito das Práticas Pedagógicas e da Formação Docente na Educação Infantil, visamos compreender a importância destas questões no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos: i) identificar os principais trabalhos publicados sobre a temática nos últimos anos, a partir de uma revisão de literatura; ii) analisar, com base em movimentos descritivos e interpretativos, o *corpus* resultante desta revisão; iii)

refletir, com base neste *corpus*, sobre Práticas Pedagógicas e da Formação Docente na Educação Infantil, no âmbito da Educação Especial e Inclusiva.

Destarte, dialogando com autores que pesquisam na área de interesse (Educação Especial e Inclusiva), sobretudo com base nos trabalhos encontrados na revisão de literatura que realizamos, tecemos movimentos descritivos e interpretativos para compreender a produção acadêmica da área. Assim o fazemos com o intuito de contribuir com reflexões sobre como a produção acadêmica tem dialogado acerca das Práticas Pedagógicas e da Formação Docente no âmbito das questões de inclusão. Consideramos essa abordagem salutar, sobretudo por essas questões estarem previstas em diferentes documentos educacionais e normativas legais, sendo, portanto, fundamentais para a garantia do direito à educação.

Para apresentar as nossas reflexões, organizamos o texto da seguinte forma: primeiro, apresentamos, na introdução, alguns marcos legais e diálogos que buscam a caracterização do tema de interesse: a Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil. Em seguida, apresentamos algumas discussões acerca da inclusão escolar, a partir do diálogo com alguns autores. Na sequência, expomos os aspectos metodológicos que embasam este estudo. Apresentamos, então, resultados e discussões que se voltam a refletir sobre o *corpus* de análise composto a partir da revisão de literatura. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

2 INCLUSÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação Infantil começa a ter mais destaque a partir do século XX com os estudos de autores como Wallon, Piaget e Montessori (Silva, 2024). Esses autores passam a estudar o desenvolvimento das crianças pequenas e as condições adequadas de educação e de vida desses sujeitos, mostrando que as abordagens pedagógicas apropriadas são de extrema importância para a formação integral do indivíduo, pois podem possibilitar que ele eleve as suas potencialidades de apropriação do saber. E, ao pensarmos a respeito do exaltar de potencialidades dos indivíduos no âmbito educacional, faz-se necessário refletir sobre a diversidade² em seus mais variados aspectos. Nesse sentido, faz-se premente pensar sobre a Educação Especial e Inclusiva.

² Entre as concepções colocadas por Abramowicz, Rodriguez e Cruz (2011, p. 91), acerca dos termos “diversidade” e “diferença”, comprehende-se que é possível enfatizar “as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições”. Nesse sentido, pautados no que os autores chamam de “pedagogia do intolerável”, partimos do pressuposto de que é preciso se opor à homogeneização das diferenças e colocar-se contra os poderes que regem a própria vida em nossa sociedade, entendendo, sobretudo, que as realidades não são homogêneas, tampouco os sujeitos podem o ser. Isso leva, necessariamente, a considerar que os sujeitos partem de diferentes contextos, experiências e modos de ser/estar no mundo, o que deve ser considerado enquanto potência em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem sobre o mundo. Ademais, existem

A educação especial, para ser inclusiva, deve acontecer na escola regular, diferente do que acontecia até o início do século XXI, quando havia escolas regulares e outras “especiais”, que atendiam exclusivamente alunos com necessidades específicas. Entretanto, quando a escola regular é realmente inclusiva, atende uma heterogeneidade incalculável de alunos, pois recebe a diversidade existente na sociedade.

Não se pode confundir, no entanto, inclusão com integração. Incluir e integrar fazem parte do mesmo processo, porém, não são iguais. A integração garante apenas que o aluno esteja inserido no espaço escolar, e não que, de fato, esteja incluído na realidade heterogênea que é a escola. Nesse sentido, a integração se opõe à inclusão, no sentido de que é o aluno que deve adaptar-se a ela e não o contrário. Na lógica da integração, os problemas de aprendizagem residem no discente, no seio familiar e/ou no grupo do qual advém, nunca na forma como a escola se organiza (Freire, 2008). Em outros termos, na integração, o aluno com necessidades educacionais específicas não tem voz nem vez no seu processo de aprendizagem.

No que tange à inclusão, esta considera a independência da pessoa, isto é, o poder de tomar decisões sem interferências. Nesse caso, a sociedade deve adaptar-se para atender à diversidade existente, e isso deve ocorrer de forma natural. Nesse sentido, a sociedade precisa promover e garantir a autonomia e a independência de todos. Daí, a equiparação de oportunidades realmente seria efetivada. Apesar das diferentes concepções de inclusão que encontramos na literatura, comprehende-se que a educação inclusiva deve garantir o direito à educação de qualidade. Conforme aponta Angelucci (2017, p. 169), trata-se de um “exercício ético-político fundamental, dada a necessidade que temos de avançar na garantia da permanência, com qualidade de todos(as) nossos(as) estudantes”. Nesse sentido, a inclusão não cria um grupo de pessoas “especiais” que precisa de tratamento diferenciado; ela as vê com características próprias e necessidades únicas.

De acordo com Mantoan (2003, p. 16), a inclusão “questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração”. Para a autora, a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (Mantoan, 2003, p. 16), visto que todos os educandos devem frequentar o ensino regular. Além disso, essa perspectiva não perpassa apenas educandos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, mas abrange a todos. Ademais, rompe-se com qualquer tipo de divisão dos sistemas escolares, não mais existindo modalidades especiais de ensino. Com isso, não há trabalho em separado com qualquer estudante, seja nos modos de planejar, aprender ou avaliar.

De acordo com Mantoan (2003, p. 34),

diversidades – cultural, de sexualidade, de gênero, étnico-racial, geracional, religiosa, entre outras. Todas as diversidades devem ser consideradas como singularidades necessárias à formação humana.

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

Nesse sentido, a autora defende que uma escola de qualidade não se assenta em tradicionais concepções de conteúdos que visam apenas aspectos cognitivos. Pelo contrário, uma escola de qualidade é aquela que é capaz de formar pessoas e de aproxima-las, possibilitando meios humanizadores para a compreensão de si e do mundo que nos cerca. Além disso, no entendimento sobre a importância dos papéis de cada um na inclusão de alunos com necessidades específicas, é importante que haja acesso às escolas comuns, para que, de fato, se efetive a garantia de acesso à educação e o respeito à diversidade. Ademais, a Escola Inclusiva é uma instituição escola ativa, que busca constantemente encontrar a solução de problemas coletivamente. Ou seja, envolve, necessariamente, profissionais da educação, educandos e a comunidade nos processos de discussão e tomada de decisões.

Diante das questões explicitadas sobre a educação em perspectiva inclusiva, entendemos que não apenas a forma de organização escolar precisa ser transgressora, preparando-se para inserir, de fato, o aluno em seus contextos, como também se faz salutar que a formação inicial e continuada de professores possa propiciar condições para que isso ocorra. Relacionado a isso está a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as diferenças enquanto potências, respeitando as especificidades de cada educando.

Conforme aponta Mantoan (2003, p. 34), nas práticas pedagógicas ainda predominam questões como “a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro”. Todavia, numa escola que se quer realmente inclusiva, as práticas pedagógicas necessitam balizar-se em aspectos como “a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento” (Mantoan, 2003, p. 34). Para a autora, faz-se necessário “condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações”, de modo que se abra espaço para “ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” (Mantoan, 2003, p. 34). Nesse sentido, práticas pedagógicas que se voltam a pensar as diferenças como potências para os processos de ensino-aprendizagem pautam-se em propiciar aos alunos meios para que eles possam desenvolver as suas potencialidades, indo de encontro à tradicional ideia de que um ensino de qualidade deve pautar-se apenas em aspectos cognitivos e conceituais.

Quanto à formação de professores, Mantoan (2003, p. 43) aponta que:

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.

Compreende-se, então, que a formação de profissionais e educadores qualificados para lidar com as questões da inclusão parte de pressupostos que consideram um necessário olhar não apenas para os conhecimentos relacionados às teorias educacionais, mas também voltados a preparar educadores para lidar com desafios e cenários que possam emergir. Isso perpassa pensar em políticas públicas educacionais que se voltem à formação inicial e continuada de professores, fazendo-se necessário modificar, assim, cursos e currículos para que docentes aprendam práticas que valorizem as diferenças (Mantoan, 2003), sobretudo entendendo-as como potências. Destarte, Mantoan (2003) comprehende que há desafios relacionados à inovação, às ações e às perspectivas que se voltam à educação em âmbito escolar, o que inclui a formação de professores e modos de implementar projetos inclusivos.

Diante das concepções expostas de práticas pedagógicas e formação docente em perspectivas inclusivas, as quais foram apontadas a partir da obra de Mantoan (2003), a seguir, discutiremos como essas questões têm sido mobilizadas nas pesquisas em educação. Isso ocorrerá a partir de análises e reflexões pautadas em uma revisão de literatura.

3 METODOLOGIA

De natureza qualitativa, para a construção desta pesquisa, optou-se por realizar uma revisão bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No mesmo entendimento, Marconi e Lakatos (2003) ensinam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas.

A revisão em questão foi iniciada no segundo semestre do ano de 2024, sendo concluídas as análises dos dados no início de 2025. Portanto, o recorte temporal da pesquisa abrangeu o ano de 2023 como limite das buscas. Nesse contexto, foram realizadas buscas nas bases de dados do Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, selecionando artigos científicos, em português, no período de 2011 a 2023. Para isso, utilizamos a precisa combinação dos descritores: “educação infantil” + “práticas pedagógicas” + “educação especial

e inclusiva". O uso dessa combinação deve-se ao fato de pretendermos filtrar ao máximo a busca pelos artigos, de modo que os estudos encontrados pudessem trazer este enfoque para a discussão que pretendíamos realizar nesta pesquisa: compreender, a partir de recentes produções científicas, como as práticas pedagógicas e os contextos de formação docente influenciam a educação especial e inclusiva no Brasil.

Foram encontrados, no Google Acadêmico, 51 resultados, sendo selecionados apenas artigos científicos. Assim, selecionamos 23 publicações. Após lermos títulos e resumos, observou-se que somente 10 tratavam especificamente da educação infantil na perspectiva da educação especial e inclusiva. No SciELO, não foram encontrados resultados, e no Portal de Periódicos da CAPES encontramos apenas 9 resultados. Todavia, após lermos títulos e resumos, observou-se que somente 3 estavam dentro da temática desejada.

Considerando os 13 artigos selecionados para compor o *corpus* de análise, foi realizada a leitura completa dos textos. Centramos a análise em alguns aspectos, destacando, entre outras questões, objetivos, metodologias utilizadas e principais conclusões de cada um desses artigos (Quadros 1 e 2). Além disso, optou-se por um viés analítico qualitativo. Ou seja, não pretendíamos analisar as frequências com que determinada questão apareceria no *corpus* de análise. Nesse sentido, o *corpus*, conformado por meio da pesquisa bibliográfica e composto especificamente por artigos científicos, foi analisado por meio de movimentos descritivos e argumentativos, num viés qualitativo que propiciou a identificação de algumas regularidades que demarcam aproximações entre os estudos.

Assim, sintetizamos a produção acadêmica dos pesquisadores no campo da Educação Especial e Inclusiva a partir dos quadros apresentadas a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através da metodologia descrita, elaboramos dois quadros contendo sínteses sobre os artigos resultantes da revisão bibliográfica. Nesse sentido, classificamos os artigos a partir da sigla T – nº (número do referido texto), indicando ano, título, autores, instituição, periódico, objetivo, principais metodologias e conclusões.

Como dito, selecionamos 13 artigos que falam sobre a Educação Infantil e tratam principalmente sobre questões da Educação Especial e Inclusiva. A partir da leitura e análise desses estudos quanto aos objetivos, metodologias e principais conclusões, conforme a síntese no Quadro 2, chegamos ao constructo de três categorias, as quais se apresentam como salutares nessas pesquisas: a) formação inicial de professores; b) formação continuada de professores; c)

práticas pedagógicas. Nesse sentido, as categorias emergentes serviram de suporte para orientar as discussões.

Os Quadros 1 e 2 apresentam os 13 artigos que compõem o *corpus* de análise, selecionados com base na revisão de literatura e nos critérios determinados para realizá-la.

Conforme observa-se no Quadro 1, o artigo mais antigo é do ano de 2012 (T-11) e o mais recente foi publicado em 2023 (T-7, T-8, T-9, T-10). Percebe-se um expressivo aumento nas publicações com o enfoque de interesse deste estudo nos últimos anos, já que dez dos treze artigos selecionados para o *corpus* do estudo foram publicados entre 2021 e 2023. Esses artigos versam sobre temáticas como revisões de literatura sobre transtornos, síndromes e deficiências (T-2, T-3, T-4, T-5, T-6, T-9, T-10), formação e atuação docente (T-1, T-3, T-4, T-7, T-8, T-12, T-13), atendimento educacional especializado (T-1, T-5, T-13), gestão escolar e políticas públicas (T-11), entre outros. No que tange às questões de gênero, percebe-se uma predominância de autoras, bem como uma predominância de autores vinculados a instituições públicas de ensino superior. Em geral, as publicações ocorreram em revistas diversas, havendo a ocorrência de duas publicações em apenas uma revista no *corpus* selecionado (T-2, T-3). A maioria dessas revistas é da área da Educação, não possuindo, em sua maioria, enfoque específico na Educação Inclusiva.

Quadro 1 – Artigos resultantes da revisão bibliográfica realizada no Google Acadêmico e Periódicos da CAPES

Nº	Ano	Título	Autores	Instituição	Periódico
T-1	2018	Práticas pedagógicas em salas de recursos multifuncionais: possibilidades e desafios para a educação inclusiva.	Jáima Pinheiro de Oliveira; Ana Paula Zaboroski; Marcela Silva da Luz.	UNESP	Atos de Pesquisa em Educação
T-2	2021	Síndrome de Down: uma revisão integrativa da literatura (2005-2020).	Rafael Soares Silva; Thayane Nascimento Freitas; Nádia Fernanda Martins de Araújo; Tarcísio Welvis Gomes de Araújo; Izabel Rodrigues da Silva.	USP UFP	Research, Society and Development
T-3	2021	Os jogos educativos eletrônicos como ferramenta de desenvolvimento dos alunos com TEA: Uma análise a partir de uma revisão de literatura	Marluce Aparecida Vitor, Gilma da Silva Pereira Rocha, Marcela de Melo Fernandes.	IFMG	Research, Society and Development
T-4	2022	Formação de professores e o transtorno do espectro autista: um estudo de revisão.	Francisnaide dos Santos Souza; Matheus dos Santos Reis; Alex Souza Almeida; Viviane Borges Dias.	UESC	Revista Prática Docente
T-5	2022	O atendimento educacional especializado para a inclusão do aluno com deficiência: revisão bibliográfica.	Cássio dos Santos Pargas; Pauliane Aparecida de Moraes; Karina Melo Leão.	FAMART	Caderno de Diálogos
T-6	2022	Inclusão de crianças com autismo na escola: uma revisão narrativa.	Marcus Vinícius de Alencar Bezerra; Mirella Costa Gomes da Silva; Nathalia Castelo Branco Vieira Miranda de Carvalho; Joilson Ramos-Jesus; Juarez Lobo Bessa.	IESVAP	RECIMA 21

T-7	2023	Atuação docente no contexto da educação inclusiva: desafios e possibilidades com alunos com deficiência.	Cibele Juliane Barros Generoso; Érica Cristiane Barros Moreira.	UNOESTE UNESP UNIVESP	Gênero e Interdisciplinaridade
T-8	2023	Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da educação especial no Brasil: uma revisão integrativa.	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes; Débora Alfaia da Cunha; Silvany Ellen Risuenho Brasi; Karla Cristina Furtado Nina; Simone Souza da Costa Silva.	UFPA	Revista Educação Especial
T-9	2023	Estudo de revisão sobre educação inclusiva para crianças com TEA na perspectiva histórico-cultural.	Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne; Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby.	UNICENTRO	Revista Cocar
T-10	2023	Rastreamento ocular e a educação especial inclusiva: uma revisão sistemática.	Leonardo dos Santos Batista; Kate Mamhy Oliveira Kumada; Priscila Benitez.	UFABC	Olhar de Professor
T-11	2012	A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inclui.	Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Silvana Lucena dos Santos Drago	UNESP SMESP	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
T-12	2017	Avaliação e Inclusão na Pré-Escola: Experiências e Concepções de Professoras sobre a Utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças	Carla Cilene Baptista da Silva, Gabriela Portugal	UFSP UA	Revista Brasileira de Educação Especial
T-13	2017	Educação inclusiva: um olhar do educador da escola pública.	Bruna Fernanda Pacheco Pereira, Lenir Gomes Ximenes	UFGD UNISA	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial

Fonte: Autoria própria, 2025.

Por meio do Quadro 2, observa-se que muitos objetivos dos artigos que integram o *corpus* de análise deste estudo pautam-se na compreensão das temáticas supramencionadas por meio de revisões de literatura. Há também trabalhos que buscam apresentar percepções, experiências e compreensões sobre a Educação Especial Inclusiva, sobretudo em relação à prática e à formação de docentes, bem como por meio da inclusão de alunos com diferentes necessidades específicas nos contextos educacionais. As metodologias mais utilizadas estão relacionadas a pesquisas do tipo bibliográfica e documental (T-2, T-3, T-4, T-5, T-6, T-7, T-8, T-9, T-10), sendo que algumas centram-se em diferentes modos de análise de entrevistas e/ou questionários (T-1, T-12, T-13). Entre as necessidades específicas discutidas por alguns desses estudos estão a Síndrome de Down (T-2), o Transtorno do Espectro Autista (T-3, T-9), deficiências intelectuais e outros distúrbios neurológicos (T-5, T-6, T-7).

Quadro 2 – Síntese dos Artigos resultantes da revisão bibliográfica no Google Acadêmico e periódicos da CAPES

Nº	Objetivo	Principais Metodologias	Principais Conclusões
T-1	Abordar o papel das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na promoção da educação inclusiva e a importância da formação continuada dos professores para lidar com a diversidade de alunos.	Coleta de dados, que consistiu em entrevistas e aplicação de questionários, com abordagem predominantemente qualitativa.	É necessário repensar a influência da complexidade das atribuições exigidas do professor especializado no contexto das SRM e da política nacional de inclusão, a fim de garantir as condições necessárias para o efetivo desenvolvimento das atribuições voltadas à educação inclusiva.
T-2	Revisar a literatura a respeito das dificuldades que surgem ou que possam interferir na aquisição e no desenvolvimento da linguagem da pessoa com Síndrome de Down.	Revisão integrativa da literatura, através de buscas realizadas na Revista Brasileira de Educação Especial, na biblioteca virtual SciELO e no banco de dados da revista, no período de 2005 a 2020.	É indispensável que a família, a escola e outros profissionais que acompanham o sujeito com Down construam uma relação baseada no trabalho colaborativo, de modo que os diversos saberes sejam considerados, possibilitando situações de aprendizagem significativas no que concerne à aquisição da linguagem.
T-3	Realizar uma revisão sistemática de artigos publicados em português, no período de 2012 a 2020, que abordassem jogos eletrônicos, aplicativos ou web para auxiliar os educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em seu desenvolvimento escolar.	Revisão bibliográfica, com buscas realizadas na base de dados do Google Acadêmico.	Constatou-se que a dificuldade de utilização dessas ferramentas pode estar relacionada ao fato de muitos jogos não serem gratuitos e ao desconhecimento, por parte de muitos profissionais da educação e pais, dessas tecnologias, bem como à necessidade de maior investigação no que concerne ao entretenimento voltado para adolescentes e adultos, já que a maioria está direcionado para as aquisições dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
T-4	Mapear e analisar a produção científica sobre a formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista, entre os anos de 2012 e 2021, nos principais periódicos das áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva.	Revisão bibliográfica de revistas divulgadas pela CAPES em 2020.	Conclui-se que é fundamental mais pesquisas que abordem a necessidade de uma formação que respeite, conte com e, efetivamente, possibilite a inclusão de estudantes com TEA na escola, havendo, para tanto, a adequação dos currículos das licenciaturas por meio da inserção de disciplinas, bem como de atividades de pesquisa e extensão que contemplam a educação inclusiva.
T-5	Compreender a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de crianças com deficiências intelectuais, descrever os aspectos gerais da educação inclusiva e analisar a atuação do AEE para a inclusão diante das tecnologias assistivas.	Revisão bibliográfica com abordagem qualitativa; foram consultados, além de artigos científicos, documentos que contém diretrizes e parâmetros para a educação inclusiva.	Conclui-se que os profissionais do AEE são imprescindíveis para a efetivação da inclusão de alunos com deficiências intelectuais, pois, em trabalho multidisciplinar com o docente da sala regular, é possível elaborar um planejamento apropriado para o aluno e desenvolver pedagogias significativas para o estímulo cognitivo da criança.

T-6	Revisar o material bibliográfico existente sobre os distúrbios neurológicos associados ao autismo, a fim de contribuir para um maior entendimento dessa temática, mostrando a importância da inserção de crianças autistas em classes cotidianas da rede regular de ensino.	Revisão de literatura do tipo narrativa, com busca por artigos nas bases de dados PubMed, Google Acadêmico, LILACS e SciELO.	Conclui-se que é de grande relevância a inserção de crianças autistas em classes comuns da rede regular de ensino. Para isso, é necessário que exista inclusão socioeducacional efetiva, capaz de contornar os desafios envolvidos na prática inclusiva.
T-7	Refletir sobre a educação especial e inclusiva e sobre a atuação do docente junto a alunos com deficiência intelectual.	Estudo bibliográfico realizado nas bases de dados SciELO e Google Scholar, a partir de palavras-chave elencadas.	Apesar dos avanços, é válido considerar que apenas a legislação não é capaz de atender os resultados esperados por si só. É necessário incentivar a busca de produções científicas relacionadas ao tema, pois, através da difusão do conhecimento, aumenta-se o número de profissionais, estudantes e demais pessoas interessadas que compreendem e debatem acerca das questões de inclusão.
T-8	Analizar a produção científica a respeito da formação docente sobre a inclusão escolar de alunos público da Educação Especial, no contexto brasileiro.	Revisão integrativa da literatura, realizada no Portal de Periódicos da CAPES.	A formação docente, tanto inicial quanto continuada, ainda é insuficiente para atender plenamente às demandas da educação inclusiva, haja vista o descompasso entre os avanços políticos, a formação de professores e as práticas pedagógicas para o atendimento de alunos da Educação Especial.
T-9	Investigar o que postulam os artigos brasileiros sobre o processo de ensino de crianças com TEA, a partir da perspectiva histórico-cultural, entre os anos de 2010 e 2021, no âmbito educacional.	Revisão bibliográfica, com análise qualitativa, com buscas realizadas no mês de setembro de 2022, nas bases de dados CAPES e SciELO.	As representações, as linguagens e/ou os discursos – elementos produzidos na e/ou pela cultura e mediados, dialogicamente, em um processo dinâmico – podem potencializar o desenvolvimento de pessoas com TEA. Logo, tratar dessas temáticas nos campos educacional, familiar, político e social torna-se indispensável.
T-10	Investigar o uso do rastreio ocular na educação inclusiva, a fim de identificar os encaminhamentos e diálogos desse recurso para orientar a elaboração de novos materiais didáticos que garantam a Educação para Todos no contexto brasileiro.	Revisão sistemática, realizada em oito bancos de dados nacionais e internacionais.	Contatou-se a ausência de estudos relacionados ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e ao multimodalismo, tanto na fundamentação teórica quanto no campo metodológico. Contudo, o rastreio ocular demonstrou eficácia para traçar paralelos palpáveis entre o olhar e a realização da atividade na maior parte dos estudos.
T-11	Abordar o movimento da rede municipal de São Paulo em direção a uma escola inclusiva através da oferta de respostas educativas aos alunos com necessidades educacionais especiais.	Descrever o Programa Inclui, em andamento na rede municipal de ensino, no que tange às ações necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais.	A proposta de inclusão escolar traz implicações aos sistemas educacionais e aponta a necessidade de transformações abrangentes nos âmbitos político, administrativo e pedagógico.

T-12	Apresentar experiências e concepções de professoras da Educação Infantil sobre a utilização de um Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) enquanto método de avaliação de suas práticas educativas, dos processos de desenvolvimento infantil e de suporte para inclusão escolar.	Entrevista semiestruturada, elaborado conforme os objetivos da pesquisa e o referencial teórico da área.	A natureza experiencial e processual do SAC confere-lhe um caráter inovador e valioso no auxílio das práticas educativas, na medida em que apoia a avaliação, a reflexão e a definição de metas de ação de modo estruturado e com bases teóricas claras.
T-13	Identificar a atuação e as concepções de professores em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência e identificar as percepções desses professores em relação à participação da escola nesse processo e ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.	Questionário, com perguntas fechadas, aplicado em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada no Distrito de Mosqueiro, na cidade de Belém.	Apesar de existirem legislações que garantem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, os professores não se consideram capacitados para o processo de inclusão educacional, seja em sala de aula ou fora dela.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Com base no conteúdo das principais conclusões apresentadas no Quadro 2, agrupamos os artigos em três categorias, a saber: formação inicial, formação continuada e práticas pedagógicas. A partir desse agrupamento, realizamos os movimentos descritivos e interpretativos dispostos a seguir.

4.1 Formação Inicial

Os textos publicados cujo maior foco está na formação inicial de professores na perspectiva da Educação Inclusiva são os seguintes:

T-4. Os autores afirmam que são poucos os estudos sobre a formação inicial, embora esta seja de “[...] extrema importância para um ensino de qualidade a todos os estudantes” (Souza *et al.*, 2022, p. 3), uma vez que possibilita a constituição de profissionais com consciência do seu papel formativo e educativo. Destacam ainda que na formação inicial deve ser discutida a educação inclusiva, de modo a fornecer aos futuros docentes “[...] conhecimentos mínimos sobre a área” (Souza *et al.*, 2022, p. 15), para que, assim, possam desenvolver habilidades, competência e práticas pedagógicas que contemplam a diversidade da sala de aula.

T-7. De acordo com os autores, a formação inicial tem se mostrado insuficiente para suprir a necessidade da realidade do cotidiano escolar, apontando a importância de que os docentes tenham “[...] domínio dos múltiplos tipos de distúrbios existentes, relacionados à aprendizagem ou comunicação” (Generoso; Moreira, 2023, p. 31). Para tanto, é fundamental uma formação específica, adequada e de qualidade. Os autores também enfatizam que a

formação inicial e a formação continuada têm a mesma importância para a efetivação de uma escola inclusiva.

T-8. Os autores defendem que a formação docente para a Educação Inclusiva se faz urgente e necessária, principalmente no que tange à formação inicial, haja vista que essa qualificação tem ficado apenas a cargo de experiências de formação continuada. Enfatizam ainda que a falta de regulamentação (carga horária mínima e conteúdo específico), no que concerne aos conteúdos que precisam ser trabalhados nessas formações, podem estar contribuindo significativamente para uma educação discriminatória.

Diante do exposto, observamos que ainda são poucas as produções que falam sobre a formação inicial numa perspectiva da educação inclusiva. Segundo Góes (2002), a falta de preparo dos futuros professores no que concerne à educação inclusiva torna frágil a qualidade da educação destinada aos alunos com deficiência – o que podemos constatar nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que, grosso modo, ao longo de oito semestres, ofertam apenas uma disciplina voltada à Educação Especial e Inclusiva.

Tal cenário mostra a necessidade de urgentes reformulações na formação inicial, haja vista a crescente demanda deste público-alvo, que acaba por ter o seu direito à educação cerceado ou até mesmo negado. Sem uma formação inicial de qualidade nessa temática, não se trata de uma educação inclusiva e que atenda verdadeiramente às necessidades e especificidades de todos os alunos. Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação inicial para a docência contemplem conteúdos que possam direcionar esses profissionais em formação para uma atuação efetivamente inclusiva.

4.2 Formação Continuada

Os textos publicados cujo maior foco está na formação continuada de professores nas perspectivas da Educação Especial e Inclusiva são os seguintes:

T-3. Segundo os autores, é importante que o professor conheça características e especificidades dos alunos com necessidades específicas, para que possa “[...] planejar atividades condizentes com as dificuldades e potencialidades desses alunos, evitando assim atividades discriminatórias” (Vitor; Rocha; Fernandes, 2021, p. 5). Portanto, a falta de formação continuada torna-se um obstáculo para a intervenção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem romper com as barreiras de aprendizagem desses alunos, sobretudo quando se trata de práticas que utilizem sólidas bases científicas.

T-10. Para os autores, a formação continuada corrobora para que as metodologias sejam constantemente revisadas e adequadas às necessidades específicas dos alunos que são foco da

educação especial, e também contribui para a redução das barreiras presentes na educação tradicional, pois possibilita a busca e a construção de estratégias para implementar e promover a educação para todas as pessoas. Enfatizam ainda a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem, definindo-o como um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam garantir acessibilidade ao processo de ensino-aprendizagem. Afirmam também que somente pela formação continuada será possível alcançar maior qualidade do ensino, sobretudo em perspectivas que considerem a Educação Especial e Inclusiva.

T-13. Para as autoras, as políticas voltadas para a educação devem propiciar a eliminação das barreiras existentes na educação de alunos com necessidades específicas. Dizem ainda que isso perpassa pela formação continuada dos docentes, uma vez que entendem o professor como agente multiplicador da inclusão na escola, pois é este que, de fato, trabalhará para que a inclusão escolar aconteça. A formação continuada, portanto, habilita o professor para preparar materiais didáticos específicos e realizar as intervenções adequadas, garantindo, assim, efetivamente a inclusão.

Os resultados apresentados indicam que, de acordo com esses autores, é emergente a necessidade de garantir condições necessárias para o efetivo desenvolvimento das atribuições voltadas à educação inclusiva, uma vez que a formação continuada possibilita ao professor alinhar e consubstanciar diversos saberes que podem viabilizar situações de aprendizagem significativas aos seus alunos, de acordo as suas especificidades. Nessa linha de pensamento, Delors (2003) enfatiza que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

Nesse sentido, a formação continuada, na perspectiva da educação inclusiva, requer uma preparação que respeite e contemple efetivamente a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a fim de adequar a educação às novas demandas.

Diante do exposto, entende-se que, embora existam legislações que garantem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, ainda é necessário um maior investimento e expressivos avanços políticos que assegurem uma formação continuada dos profissionais da educação, pois, segundo Mantoan (2003, p. 32), as “[...] dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”.

4.3 Prática Pedagógica

Os textos publicados cujo maior foco está na Prática Pedagógica são os seguintes:

T-1. Segundo os autores, os recursos tecnológicos contribuem para “[...] diversificar a prática pedagógica e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos” (Oliveira; Zabarski; Luz, 2018, p. 244). Contudo, enfatizam que há muitos recursos que podem ser confeccionados pelo próprio professor para não somente auxiliar na inclusão, mas também no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, destacam a importância de os professores do ensino regular trabalharem em conjunto com os professores da Educação Especial e Inclusiva, de maneira a adaptar o currículo e os recursos pedagógicos.

T-2. Segundo os autores, os materiais gráficos e o uso de recursos visuais, como, por exemplo, um texto escrito associado a símbolos, podem servir de apoio no momento da compreensão e leitura. Assim, afirmam que essas intervenções e práticas pedagógicas devem ser utilizadas para o “[...] treinamento de habilidades metafonológicas com vistas à aprendizagem da leitura e escrita” (Silva *et al.*, 2021, p. 13).

T-5. Os autores dissertam sobre a importância das tecnologias assistivas, dos recursos educacionais e das práticas pedagógicas para a promoção da educação inclusiva, enfatizando que podem ser de baixa tecnologia, como o rolo de espuma para engrossar o lápis; ou de alta tecnologia, a exemplo da máquina de Braille. Portanto, “[...] os métodos pedagógicos podem variar e apresentar diversas formas e função” (Pargas; Morais; Leão, 2022, p. 19). Daí a importância de o professor analisar para adaptar, possibilitando ao aluno desenvolver as tarefas solicitadas da forma mais autônoma possível e potencializando suas habilidades. Por fim, os autores destacam que “[...] o maior desafio da educação inclusiva é transpassar as barreiras da educação tradicional” (Pargas; Morais; Leão, 2022, p. 8).

T-6. Os autores apontam que a prática pedagógica inclusiva esbarra em muitos empecilhos e que, por isso, ações como a ludoterapia têm a sua importância para torná-la mais eficaz. Destacam ainda que a utilização de alternativas metodológicas diferenciadas, de acordo com a necessidade de cada aluno, é um meio de garantir o que está previsto na legislação da educação especial. Contudo, é necessário empenho e parceria entre profissionais da educação, da saúde e a família para que, de fato, a prática pedagógica seja inclusiva.

T-7. Segundo os autores, a prática pedagógica deve promover o posicionamento crítico, reflexivo, dialógico e de pensamento coletivo e social, para que, efetivamente, o aluno com necessidades específicas seja valorizado e suas deficiências não sejam alvo de preconceitos. Salientam ainda que a prática pedagógica deve sempre estar “[...] baseada no respeito à diferença, à igualdade de oportunidade e à acessibilidade total” (Generoso; Moreira, 2023, p.

50). Evidenciam também que “[...] a presença de salas de recursos multifuncionais” (Generoso; Moreira, 2023, p. 51) colaborariam para o desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva.

T-9. Os autores abordam a importância da interação social e dialógica com os pares ou adultos, da imaginação e dos jogos simbólicos, bem como do trabalho compartilhado e colaborativo, pensando-os como práticas pedagógicas que contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Isso ainda contribuiria para a autonomia dos estudantes com necessidades específicas, possibilitando o desenvolvimento do sentimento de aceitação e respeito às diferenças desde os primeiros anos de escolarização. Os autores destacam, portanto, que a utilização de multiletramentos potencializa habilidades e competências desses alunos, uma vez que as práticas pedagógicas precisam ir além do diagnóstico e promover ao público da educação especial a oportunidade de construir sua própria identidade, ou seja, tornar-se um sujeito social consciente de si mesmo e do meio em que está inserido.

T-11. Para os autores, são necessárias práticas e ações político-pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas desde a Educação Infantil, a fim de alcançar “[...] a desejável relação entre educação comum e especial” (Oliveira; Drago, 2012, p. 347). Ressaltam ainda que os alunos com necessidades específicas “[...] precisam de recursos, técnicas e metodologias diferenciadas” (Oliveira; Drago, 2012, p. 347) para que tenham, efetivamente, sua trajetória escolar garantida. Para os autores, todo movimento em direção a uma educação inclusiva perpassa por uma profunda reflexão sobre as práticas escolares, o que “[...] inclui problematizar a prática pedagógica cotidiana, a avaliação, o currículo, a organização dos espaços e tempos, os recursos humanos e materiais” (Oliveira; Drago, 2012, p. 357).

T-12. Para as autoras, as práticas pedagógicas devem promover maior autonomia às crianças, para que sejam, de fato, práticas inclusivas. Elas entendem a educação inclusiva como aquela em que “[...] o educador cria um contexto educativo, onde a criança encontra a estimulação de que necessita para progredir” (Silva; Portugal, 2017, p. 392). Analisaram ainda a utilização do Sistema de Acompanhamento de Criança, método de avaliação de suas próprias práticas docentes e dos processos de desenvolvimento das crianças, definindo-o como um suporte eficaz para a inclusão escolar. Nesse sentido, ressaltaram que o SAC é uma ferramenta capaz de romper com concepções e práticas pedagógicas segregacionistas para, verdadeiramente, alcançar o nível de práticas inclusivas.

Com base no exposto, de acordo com os autores mencionados, o trabalho multidisciplinar auxilia na prática pedagógica, pois, através deste, é possível desenvolver um planejamento apropriado que possibilite aos alunos se desenvolverem através de estímulos necessários, contornando desafios envolvidos no processo socioeducacional. Assim, para que a

prática pedagógica seja efetiva, é necessário ir além do que a legislação estabelece. É preciso incentivar produções científicas e estudos de caso com profissionais da escola e fora dela, no ensejo da difusão de conhecimentos que potencializarão cada vez mais profissionais e estudantes, principalmente nos casos em que o diagnóstico ainda não foi fechado.

Por fim, Mantoan (2003, p. 36) afirma que:

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específica para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender, os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato de boa qualidade o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Destarte, entendemos que uma prática pedagógica inclusiva é aquela pensada, aperfeiçoada e adaptada para cada aluno, de maneira a explorar as suas potencialidades. Além disso, é importante compreender que “[...] as crianças se desenvolvem intensamente, desde os primeiros anos de vida, e iniciam a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade” (Mello, 2004, p. 135). Assim, garantir a educação inclusiva nessa etapa é possibilitar aos indivíduos equidade nas oportunidades de acesso à educação, bem como valorização e respeito à diversidade e, consequentemente, uma escola inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, buscamos compreender a produção acadêmica a respeito das Práticas Pedagógicas e da Formação Docente na Educação Infantil, sobretudo no que se refere à Educação Especial e Inclusiva. Constatamos que a inclusão escolar permanece um desafio complexo, que precisa ser enfrentado para garantir uma inclusão efetiva, sendo fundamental que haja múltiplos esforços conjuntos dos envolvidos nesse processo, incluindo pais e/ou responsáveis e toda a comunidade escolar. Afinal, a inclusão não ocorre garantindo apenas professores capacitados e práticas pedagógicas direcionadas. Há todo um movimento dialógico a ser realizado, que não é estático, pois cada aluno é único e, portanto, suas subjetividades e especificidades também o são.

Os estudos selecionados a partir de nosso recorte de pesquisa apontaram alguns aspectos a respeito da Educação Especial e Inclusiva. Entre eles, vimos que é preciso colocar em prática leis e políticas educacionais existentes para que, de fato, seja ofertado ao público-alvo da Educação Especial e Inclusiva uma educação pautada na equidade e em aspectos inclusivos. Portanto, garantir formação inicial e continuada adequada à nova realidade escolar é possibilitar práticas pedagógicas inclusivas. Esses estudos mostraram também que a Educação Especial e

Inclusiva, no campo da Educação Infantil, precisa ser aprofundada, haja vista o crescente número de crianças que são diagnosticadas cada vez mais cedo.

Ademais, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Portanto, é uma fase de experimentar, conhecer, descobrir e se construir nas mais amplas áreas: cognitiva, psicomotora, linguística e afetiva/social. Por isso, garantir às crianças uma educação inclusiva é possibilitar a construção de uma escola para todos, pois, desde cedo, elas aprenderão a conviver e a respeitar as diversidades. Por outro lado, conforme apresentam os estudos, para lidar com as necessidades específicas das crianças, fazem-se necessárias formações iniciais e continuadas, bem como práticas pedagógicas consistentes que coadunem com perspectivas críticas da educação inclusiva.

Entendemos que ainda há muito a se pesquisar. Entretanto, este trabalho, ainda que possua limitações, pode servir como inspiração para outras pesquisas. Essas reflexões podem contribuir para pensar em alguns problemas que causam a exclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva. Por fim, compreendemos que, se desde a Educação Infantil os alunos não precisarem esbarrar em questões estruturais e atitudinais que lhes firam direitos, será possível propulsionar uma inclusão educacional verdadeiramente efetiva.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos-SP, v. 1, n. 2, p. 85-85, 2011. Disponível em:

<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ALVES, D. O.; GOTTI, M. O. Atendimento educacional especializado: concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: *Ensaios Pedagógicos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 268-272.

ANGELUCCI, C. B. Sobre indefinições e estigmas: o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 168-177.

BATISTA, L. S.; KUMADA, K. M. O.; BENITEZ, P. Rastreamento ocular e a educação especial inclusiva: uma revisão sistemática. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa-PR, v. 26, p. 1-22, 2023. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19672>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BEZERRA, M. V. A. et al. Inclusão de crianças com autismo na escola: uma revisão narrativa. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, Jundiaí-SP, v. 3, n. 12, e3122196,

2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/2196>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 16 nov. 2025.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Ministério da Educação, UNESCO, 2003.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256429444_Um_olhar_sobre_a_inclusao. Acesso em: 16 nov. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GENEROSO, C. J. B.; MOREIRA, E. C. B. Atuação docente no contexto da educação inclusiva: desafios e possibilidades com alunos com deficiência. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, João Pessoa, v. 4, n. 3, p. 25-54, 2023. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/1421>. Acesso em: 16 nov. 2025.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. São Paulo: Moderna, 2002. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D.T.; REGO, T. C. *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

LOPES, R. D. C. et al. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Educação Especial*, Santa Maria-RS, v. 36, e69480, 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100240&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 nov. 2025.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar. O que é? por quê? como fazer?* 2. ed. Campinas, SP: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.* São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 fev. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inclui. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739407/2/souza_jc_me_prud-1-178.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P.; LUZ, M. S. Práticas pedagógicas em salas de recursos multifuncionais: possibilidades e desafios para a educação inclusiva. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau-SC, v. 13, n. 2, p. 229-253, 2018. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5723>. Acesso em: 16 nov. 2025.

PARGAS, C.; MORAIS, P.; LEÃO, K. O atendimento educacional especializado para a inclusão do aluno com deficiência: revisão bibliográfica. *Revista Acadêmica Caderno de Diálogos*, Itaúna-MG, v. 1, n. 1, p. 8-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.faculdadefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/59>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PEREIRA, B. F. P.; XIMENES, L. G. Educação inclusiva: um olhar do educador da escola pública. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília-SP, v. 4, n. 1, p. 89-104, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7332>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RATUCHNE, P. A. O.; BARBY, A. A. O. M. Estudo de revisão sobre educação inclusiva para crianças com TEA na perspectiva histórico-cultural. *Revista Cocar*, Belém, n. 19, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5865>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SILVA, A. C. *Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.* 2024. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Jaraguá, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/5881>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, R. S. et al. Síndrome de Down: uma revisão integrativa da literatura (2005-2020). *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 17, p. 391-408, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24409>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SILVA, C. C. B.; PORTUGAL, G. Avaliação e inclusão na pré-escola: experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um sistema de acompanhamento das crianças. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília-SP, v. 23, n. 3, p. 391-408, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320483810>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SOUZA, F. S. *et al.* Formação de Professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. *Revista Prática Docente*, Confresa-MT, v. 7, n. 1, e020, 2022. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/270/259>. Acesso em: 18 nov. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

VITOR, M. A.; ROCHA, G. S. P.; FERNANDES, M. M. Os jogos educativos eletrônicos como ferramenta de desenvolvimento dos alunos com TEA: Uma análise a partir de uma revisão de literatura. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16397>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Maiara de Azevedo Martins é graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Possui formação no Curso Normal de Nível Médio, com habilitação em Docência, pelo CIEP Brizolão 298 – Manuel Duarte. É pós-graduanda em Neuropsicopedagogia.

Email: maiaaraam20@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1253-7082>

Alberto Lopo Montalvão Neto é professor adjunto do Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT), do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), atuando na Licenciatura em Ciências Biológicas. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – Campus Sorocaba), em concomitância com a Universidade de Coimbra (Portugal), pelo Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Licenciado em Pedagogia.

Email: alberto.montalvao@uftm.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4875-646X>

Recebido em 10 de jun. de 2025.
Aprovado em 16 de dez. de 2025.
Publicado em 23 de dez. de 2025.