

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EVIDÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS

TEACHER EDUCATION AND INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EVIDENCE FROM AN INSTITUTION IN DUQUE DE CAXIAS

Maria José Vitor¹

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre formação docente, práticas pedagógicas e apoios institucionais destinados aos estudantes que constituem o público da educação especial em turmas de Educação Infantil de uma instituição de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Trata-se de recorte de uma dissertação concluída em 2020, de natureza aplicada, abordagem qualitativa, objetivo descritivo, desenho não experimental e corte transversal. Participaram nove docentes, um diretor-geral e um coordenador pedagógico. Os dados, produzidos por entrevistas abertas e questionários semiestruturados apreciados por três especialistas, foram submetidos a leitura, codificação, agrupamento temático e interpretação categorial. Os resultados mostram que apenas um docente possuía formação específica relacionada à inclusão, nenhum participava de curso na área e a instituição não mantinha programa sistemático de formação continuada. Em contrapartida, foram identificadas práticas lúdicas, diversificação de atividades, adaptações curriculares, participação dos colegas e apoio pontual de mediadores. À luz do marco normativo atual, a ausência de AEE estruturado, a dependência do laudo e a centralidade da iniciativa individual do professor constituem fragilidades. Conclui-se que compromisso docente e experiência cotidiana são relevantes, mas não substituem formação contínua, apoio institucional e planejamento pedagógico inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Educação inclusiva; Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship among teacher education, pedagogical practices, and institutional support for students who constitute the target population of special education in Early Childhood Education classes at an institution in Duque de Caxias, Rio de Janeiro. It is an analytical excerpt from a dissertation completed in 2020, characterized as applied, qualitative, descriptive, non-experimental, and cross-sectional. Participants were nine teachers, one principal, and one pedagogical coordinator. Data were produced through open interviews and semi-structured questionnaires reviewed by three specialists and examined through reading, coding, thematic grouping, and categorical interpretation. Results show that only one teacher had specific education related to inclusion, none was attending a course in the field, and the institution did not maintain a systematic continuing education program. Conversely, playful practices, diversified activities, curricular adaptations, peer participation, and occasional support from mediators were identified. Under the current regulatory framework, the absence of structured specialized educational services, dependence on medical reports, and emphasis on individual teacher initiative are weaknesses. Teacher commitment and everyday experience are relevant, but they do not replace continuing education, institutional support, and inclusive pedagogical planning.

KEYWORDS: Teacher education; Inclusive education; Early Childhood Education; Pedagogical practices; Specialized educational services.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva integra o direito fundamental à educação e exige que o acesso à escola seja acompanhado por condições de permanência, participação e aprendizagem. A Constituição Federal determinou a igualdade de condições para o acesso e a permanência e assegurou o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. Esse marco deslocou o debate da concessão de vagas para a responsabilidade pública de organizar sistemas capazes de acolher diferenças sem converter a deficiência em motivo de segregação (Brasil, 1988).

Segundo Mantoan (2015), inclusão não corresponde à simples presença física de estudantes com deficiência em classes comuns. A escola inclusiva modifica práticas, tempos, recursos, critérios de avaliação e relações institucionais para que todos participem do processo educativo. Essa compreensão é especialmente

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción.

relevante na Educação Infantil, etapa em que o desenvolvimento ocorre por meio da interação, da brincadeira, da linguagem, do cuidado e da exploração do ambiente, de modo que barreiras pedagógicas ou atitudinais podem afetar precocemente a construção da autonomia.

A expansão das matrículas torna essa discussão ainda mais urgente. O Censo Escolar de 2024 registrou 2.076.825 matrículas na educação especial, ante 1.771.430 em 2023, crescimento de 17,2%. No mesmo intervalo, as matrículas de estudantes com transtorno do espectro autista passaram de 636.202 para 918.877, aumento de 44,4%. O crescimento quantitativo amplia a responsabilidade das escolas com formação, acessibilidade curricular, apoios e acompanhamento pedagógico, pois matrícula não equivale automaticamente à inclusão (Inep, 2025).

A Lei Brasileira de Inclusão consolidou o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida. A norma também vinculou o direito à educação à eliminação de barreiras, à oferta de adaptações razoáveis, à formação de profissionais e à disponibilização de recursos de acessibilidade. Nesse quadro, a competência docente não pode ser reduzida à boa vontade, porque a inclusão depende de conhecimentos pedagógicos, trabalho colaborativo e decisões institucionais sustentadas (Brasil, 2015).

É nesse contexto que se situa a dissertação que originou este artigo, cuja questão central incidiu sobre os níveis de formação oferecidos aos docentes da Educação Infantil para o trabalho com estudantes então identificados nos instrumentos como alunos com necessidades educativas especiais. A pesquisa reuniu falas de professores, direção e coordenação, permitindo examinar não apenas os certificados formais, mas também a maneira como a instituição transformava, ou deixava de transformar, a inclusão em planejamento cotidiano (Autoria, 2020).

Para interpretar essa questão, Pimentel (2012) sustenta que a formação para a inclusão envolve saberes relacionados à compreensão da diversidade, à identificação de barreiras, à flexibilização do ensino e à articulação com outros profissionais. Isso significa que um curso isolado ou uma disciplina genérica dificilmente responde à complexidade da sala de aula. A formação continuada precisa partir de situações concretas, promover reflexão coletiva e produzir estratégias que possam ser avaliadas e reformuladas ao longo do trabalho.

Além da fundamentação pedagógica, a atualização do estudo tornou-se necessária porque o marco regulatório se modificou depois de 2020. O Decreto nº 12.686/2025, com alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A Portaria MEC nº 421/2026, posteriormente alterada pela Portaria MEC nº 550/2026, detalhou essa política e reafirmou o caráter transversal da educação especial na rede regular de ensino (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Brasil, 2026a; Brasil, 2026b).

À vista desse cenário, o objetivo é analisar a relação entre formação docente, práticas inclusivas e apoios institucionais na Educação Infantil de uma instituição situada em Duque de Caxias. O artigo preserva os dados empíricos produzidos na pesquisa original, sem atribuir ao presente uma realidade observada em 2020, e atualiza a interpretação à luz das normas e orientações vigentes até julho de 2026. Essa distinção permite reconhecer o valor histórico do material e, ao mesmo tempo, identificar lacunas que hoje podem ser descritas com maior precisão.

A exposição foi organizada de modo contínuo. Primeiro, discute-se a formação docente como condição institucional da inclusão. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico e justificam-se a natureza, a abordagem, o objetivo, o desenho, a seleção dos participantes, os instrumentos e a análise. Por fim, os resultados são articulados em torno de cinco eixos, formação, práticas, apoio especializado, desafios e ações escolares, até a síntese conclusiva. A estrutura acompanha o encadeamento do próprio problema, passando das exigências teóricas para as evidências do campo e destas para as implicações pedagógicas.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mittler (2003) afirma que a inclusão exige mudança da escola e responsabilização de todos os professores pela aprendizagem de todas as crianças. O foco deixa de ser a tentativa de adaptar o estudante a um padrão previamente estabelecido e passa a ser a revisão das condições que limitam sua participação. Essa inversão é decisiva para interpretar os resultados da instituição pesquisada, porque permite distinguir entre ações de acolhimento, que são valiosas, e uma organização inclusiva, que requer continuidade, planejamento e avaliação.

A mudança institucional pressuposta por essa concepção começa na formação, mas não se encerra nela. A formação inicial constitui uma base indispensável, enquanto os saberes docentes se constroem na articulação entre conhecimento acadêmico, experiência, currículo, relações com os estudantes e cultura institucional. Quando a escola recebe crianças com diferentes formas de comunicação, mobilidade, atenção e aprendizagem, a experiência pode gerar conhecimento, desde que seja analisada coletivamente e não convertida em improvisação permanente (Tardif, 2014).

Para Nóvoa (2019), a formação docente ganha consistência quando se aproxima da profissão e se realiza em espaços de colaboração entre universidade, escola e professores. A ideia ajuda a superar dois extremos presentes no debate inclusivo. De um lado, cursos abstratos que não dialogam com os problemas cotidianos. De outro, a crença de que apenas a prática espontânea seria suficiente. A profissionalização requer estudo, observação, planejamento, experimentação e reflexão partilhada.

A formação continuada, portanto, não deve ser tratada como evento eventual destinado a corrigir falhas individuais. Ela precisa compor a política da instituição, com tempo protegido, objetivos definidos, acompanhamento e relação com o Projeto Político-Pedagógico. O desenvolvimento profissional torna-se mais efetivo quando os professores analisam situações reais, compartilham materiais, registram respostas dos estudantes e revisam as estratégias utilizadas (Imbernón, 2011).

Freire (1996) associa a prática educativa à reflexão crítica sobre o fazer. Na inclusão, essa atitude impede que dificuldades sejam atribuídas exclusivamente ao estudante ou à família e conduz a perguntas sobre currículo, linguagem, ambiente, mediação, avaliação e expectativas. A reflexão crítica também protege contra discursos que romantizam a docência, pois compromisso afetivo e respeito são essenciais, mas não dispensam conhecimento profissional nem responsabilidade institucional.

Esse movimento formativo assume contornos específicos na Educação Infantil, etapa em que o brincar oferece uma via privilegiada para participação, expressão e aprendizagem. Jogos, música, movimento, narrativas, desenho, dramatização e materiais concretos podem ampliar as formas de acesso ao currículo, desde que sejam escolhidos com intencionalidade e observação das respostas de cada criança. A ludicidade não se reduz à presença de brinquedos, porque depende da experiência integral, do envolvimento e do sentido atribuído à atividade (Luckesi, 2000).

Entretanto, a diversificação das propostas não pode resultar em separação. Mantoan (2015) adverte que uma atividade inclusiva pode manter objetivos comuns e admitir diferentes suportes, tempos, formas de comunicação ou modos de demonstrar aprendizagem. O tratamento idêntico pode produzir desigualdade quando ignora barreiras concretas, ao passo que a adaptação razoável busca garantir participação em condições equitativas. Essa distinção é central para compreender a divergência observada entre direção e coordenação sobre oferecer a mesma atividade ou uma atividade diferenciada.

Para que essas adaptações integrem um planejamento contínuo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve complementar ou suplementar a escolarização, sem substituir a classe comum. Sua função é identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, articular o trabalho da sala regular e favorecer autonomia, participação e aprendizagem. A orientação atual determina que sua oferta conste do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e se relacione ao Estudo de Caso, ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e ao Plano Educacional Individualizado (PEI) (Inep, 2026a).

A normativa atual também desloca o planejamento de uma lógica estritamente clínica para uma lógica pedagógica. O laudo médico pode integrar a documentação, mas não é condição obrigatória para matrícula, acesso ao AEE ou planejamento das ações. O Estudo de Caso deve registrar potencialidades, demandas de apoio e barreiras presentes no contexto escolar, com participação do professor da classe comum, do professor do AEE, da família e, quando possível, do estudante (Inep, 2026b).

Em paralelo à organização do AEE, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 determina que a formação inicial dos profissionais do magistério atenda às especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica em colaboração com os sistemas de ensino. Embora uma diretriz nacional não resolva automaticamente as lacunas locais, ela reforça que a educação inclusiva não é especialização periférica, mas componente da formação profissional. O desafio institucional consiste em traduzir esse princípio em estudos, acompanhamento e práticas efetivamente vinculadas às crianças atendidas (Brasil, 2024).

A política instituída em 2025 fortaleceu essa direção ao incluir, entre os objetivos da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, a expansão da formação continuada em serviço e a consolidação de apoios técnicos. A medida é coerente com os achados da pesquisa original, que mostraram professores solicitando formação, orientação e recursos, ao mesmo tempo que a instituição dependia da experiência de poucos profissionais e de encaminhamentos externos (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Brasil, 2026a).

Esses elementos permitem construir o critério analítico do artigo. Uma escola se aproxima da inclusão quando combina matrícula em classe comum, currículo acessível, planejamento individualizado quando necessário, práticas colaborativas, formação contínua, participação familiar, apoio especializado e avaliação das barreiras. A ausência de um desses elementos não elimina todo avanço, mas reduz a sustentabilidade das ações. É com base nessa relação entre potenciais e limites que os dados da instituição pesquisada são examinados.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi classificada, neste recorte, como de natureza aplicada porque se concentrou em um problema educacional delimitado e buscou produzir conhecimento útil à organização da formação e das práticas de uma instituição específica. Essa classificação não significa intervenção experimental nem avaliação de impacto; indica que o estudo se orientou para uma situação concreta, cujos resultados poderiam subsidiar decisões pedagógicas, programas de formação e aprimoramento dos apoios oferecidos (Prodanov; Freitas, 2013).

Quanto à abordagem, adotou-se a perspectiva qualitativa. Essa escolha foi adequada porque o problema exigia conhecer percepções, interpretações e experiências de profissionais que atuavam diretamente com crianças público da educação especial. A investigação não procurou estimar prevalências para o conjunto das escolas de Duque de Caxias. Procurou compreender como a formação, as dificuldades e as estratégias eram significadas no contexto institucional pesquisado (Minayo, 2011).

A opção qualitativa também orientou a escolha das técnicas de produção dos dados. Segundo Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013), essa abordagem é indicada quando o interesse recai sobre a maneira como os participantes percebem e experimentam fenômenos em seu ambiente. No contexto pesquisado, as respostas abertas permitiram registrar convergências e divergências que seriam pouco visíveis em perguntas exclusivamente fechadas, como a diferença entre a valorização do amor e da experiência pela direção e a defesa de formação técnica pela coordenação.

Definida a abordagem, o estudo foi caracterizado, quanto aos objetivos, como descritivo. A intenção consistiu em caracterizar a formação dos docentes, as práticas pedagógicas, os apoios, as dificuldades e as ações escolares, sem manipular condições nem comparar grupos submetidos a intervenções distintas. A descrição, nesse caso, não é mera enumeração: ela organiza propriedades do fenômeno e fornece base para a interpretação crítica das relações entre discursos, práticas e condições institucionais (Gil, 2008).

Quanto ao modo de investigação, o desenho foi não experimental, pois nenhuma variável foi deliberadamente manipulada. Os participantes relataram situações existentes em seu ambiente de trabalho, e a pesquisadora examinou os dados tal como produzidos no contexto natural. O corte foi transversal porque a coleta retratou um período delimitado, entre abril e junho de 2020, seguida da análise entre julho e outubro do mesmo ano, sem acompanhamento longitudinal das mudanças posteriores (Autoria, 2020).

Esse delineamento foi aplicado em uma instituição de ensino localizada no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, cujo nome foi suprimido para preservar a avaliação cega. A escolha relacionou-se à oferta de Educação Infantil e à experiência da instituição com matrículas de crianças com deficiência. O artigo preserva essa delimitação, mas evita generalizações estatísticas, pois os resultados descrevem uma realidade institucional situada e dependente do período em que os dados foram produzidos.

Dentro dessa unidade de análise, a seleção foi não probabilística e intencional. Participaram seis docentes regentes da Educação Infantil, três docentes de atividades extraclasse, nas áreas de Música, Educação Física e Dança, um diretor-geral e um coordenador pedagógico. Os onze participantes foram incluídos por sua relação direta com o objeto: os professores vivenciavam as práticas em sala, enquanto direção e coordenação respondiam pela organização, orientação e oferta de ações formativas (Autoria, 2020).

A diversidade de funções fortaleceu a triangulação de perspectivas. As respostas dos nove docentes puderam ser confrontadas com as informações da gestão e da coordenação, reduzindo o risco de interpretar a política institucional a partir de um único lugar organizacional. Essa triangulação não elimina vieses de memória ou desejabilidade social, mas amplia a capacidade de identificar concordâncias, contradições e lacunas entre a prática percebida e a ação declarada.

Com base nessa composição, foram utilizados dois instrumentos. O diretor-geral e o coordenador pedagógico responderam a entrevistas abertas, escolhidas pela possibilidade de aprofundar decisões, justificativas e experiências de gestão. Os nove docentes responderam a questionários semiestruturados, compostos por perguntas fechadas e espaços para explicações. A combinação permitiu reunir indicadores simples, como o número de participantes com formação específica, e narrativas sobre práticas, apoios e dificuldades (Auria, 2020).

A escolha desses instrumentos atendeu a funções complementares. Gil (2008) define a entrevista como forma de interação social na qual o pesquisador formula perguntas para obter dados relevantes à investigação, o que favoreceu a exploração de sentidos e exemplos surgidos durante a fala. O questionário semiestruturado, por sua vez, garantiu cobertura uniforme dos eixos entre os docentes, preservando espaço para respostas próprias e evitando restringir o material a alternativas previamente estabelecidas.

Antes da aplicação, os instrumentos foram submetidos à apreciação de três professores doutores com experiência na temática e vinculados a instituições do Paraguai, da Espanha e do Brasil. A análise dos especialistas examinou a pertinência das perguntas e sua capacidade de responder aos objetivos. Após as observações, os formulários foram ajustados. O procedimento fortaleceu a validade de conteúdo, embora não corresponda a uma validação psicométrica, inadequada ao propósito qualitativo do estudo (Auria, 2020).

Quanto aos aspectos éticos, os participantes receberam esclarecimentos sobre o estudo e assinaram termo de consentimento. As entrevistas e os questionários foram aplicados em datas previamente acordadas com os profissionais e a direção. A dissertação que originou o artigo não registra número de aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa; por essa razão, não se atribui ao estudo um registro não documentado. Mantêm-se apenas os procedimentos efetivamente descritos: informação, voluntariedade, assinatura do termo de consentimento e preservação da identificação dos participantes (Auria, 2020).

Concluída a coleta, realizou-se análise categorial. Inicialmente foi feita a leitura integral das entrevistas e dos questionários. Em seguida, unidades de registro, como palavras, frases e parágrafos, foram codificadas segundo proximidade semântica. Os códigos foram agrupados em categorias mais amplas, e cada conjunto foi interpretado em diálogo com o referencial teórico e com os objetivos. Esse percurso corresponde à busca de núcleos de sentido capazes de organizar o material sem apagar divergências relevantes (Minayo, 2011).

Desse procedimento resultaram cinco categorias: formação docente inclusiva, práticas pedagógicas inclusivas, apoio especializado, desafios e dificuldades para a inclusão e ações escolares inclusivas. No artigo, elas são apresentadas em sequência integrada, pois a ausência de formação repercute nas práticas, a disponibilidade de apoio interfere nas dificuldades e as ações institucionais condicionam a continuidade das respostas pedagógicas. A organização, portanto, evita tratar cada categoria como realidade isolada.

Como limites, registram-se o número reduzido de participantes, a realização em uma única instituição, a dependência de autorrelatos e a ausência de observação direta das aulas, análise sistemática de planos pedagógicos ou acompanhamento longitudinal. Os resultados admitem generalização analítica, isto é, podem suscitar hipóteses e comparações com contextos semelhantes, mas não autorizam inferência estatística para outras escolas. A atualização de 2026 é documental e interpretativa, não uma nova coleta na instituição. Esses elementos são sintetizados no Quadro 1 e na Figura 1, que organizam, respectivamente, o delineamento e o percurso da pesquisa.

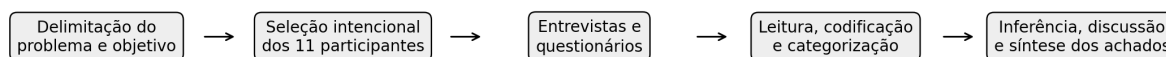
Quadro 1: síntese do delineamento metodológico

ELEMENTO	DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA
Natureza	Aplicada, por enfrentar problema institucional concreto e oferecer subsídios pedagógicos, sem intervenção experimental.
Abordagem	Qualitativa, por examinar percepções, experiências, justificativas e sentidos atribuídos pelos participantes.
Objetivo e desenho	Descritivo, não experimental e transversal, com retrato de um período delimitado.

ELEMENTO	DELIMITAÇÃO E JUSTIFICATIVA
Participantes	Nove docentes, um diretor geral e um coordenador pedagógico, selecionados intencionalmente.
Instrumentos	Entrevistas abertas com gestão e coordenação e questionários semiestruturados com docentes.
Validação	Apreciação do conteúdo por três professores doutores e revisão dos instrumentos.
Análise	Leitura, codificação, recorte em unidades de registro, categorização, inferência e interpretação.
Limites	Uma escola, autorrelato, ausência de observação direta e impossibilidade de generalização estatística.

Fonte: elaboração própria (2026), com base na pesquisa original.

Figura 1: percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaboração própria (2026), com base no procedimento descrito na pesquisa original.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do primeiro eixo analítico, observou-se uma diferença importante entre escolarização formal e formação específica. Entre os nove docentes, cinco declararam graduação como formação inicial e quatro informaram especialização em alguma área. Esses dados indicam presença de formação superior, mas não significam preparo inclusivo. Apenas um participante declarou formação contínua relacionada à inclusão, e os relatos apontaram que o tema aparecia de forma resumida ou superficial nas formações vivenciadas.

Segundo Pimentel (2012), a formação para a inclusão demanda saberes que permitam reconhecer necessidades educacionais, identificar barreiras e organizar respostas pedagógicas. Por esse critério, o principal problema não era a ausência absoluta de títulos, mas a distância entre a formação disponível e as situações enfrentadas. A especialização em área diversa pode ampliar repertórios profissionais, porém não substitui oportunidades sistemáticas de estudo sobre acessibilidade curricular, comunicação, avaliação e trabalho colaborativo.

A distância entre formação e demanda aparece com maior nitidez no dado de que nenhum dos nove professores participava, no período da pesquisa, de curso de capacitação ou qualificação para atuar com estudantes que constituem o público da educação especial. A instituição também não oferecia programa próprio de formação continuada nessa área. Alguns docentes defendiam que a formação ocorresse no próprio ambiente escolar, porque a gestão conhecia a equipe e as demandas locais. Sem um programa institucional, a atualização dependia de iniciativa individual ou de incentivos pontuais.

Imbernón (2011) ajuda a interpretar esse resultado ao distinguir formação continuada de participação ocasional em cursos. Um programa institucional precisa estabelecer continuidade, relação com problemas reais, colaboração e acompanhamento. O incentivo financeiro para que um professor busque especialização pode ser positivo, mas não alcança toda a equipe nem garante construção de linguagem comum. Sem tempo coletivo, os conhecimentos permanecem concentrados em poucos profissionais e tornam-se frágeis diante de mudanças de turma ou de pessoal.

Diante dessa lacuna, a coordenação recorria a docentes com formação ou experiência para auxiliar os demais. A solução revela solidariedade interna e aproveitamento de saberes existentes, mas também evidencia dependência de pessoas específicas. O apoio informal pode resolver situações imediatas, porém não equivale a uma

política que registre estratégias, distribua responsabilidades, defina fluxos e avalie resultados. O risco é transformar o profissional mais experiente em referência permanente sem condições institucionais para multiplicar seu conhecimento.

Para Nóvoa (2019), a colaboração profissional torna-se formativa quando deixa de ser ajuda episódica e se converte em trabalho organizado sobre a prática. Aplicado ao caso, isso exigiria reuniões regulares, estudo de situações, análise de planos, observação compartilhada e produção de materiais. A experiência de um docente poderia, então, alimentar desenvolvimento coletivo, evitando tanto o isolamento dos iniciantes quanto a sobrecarga de quem possui maior domínio.

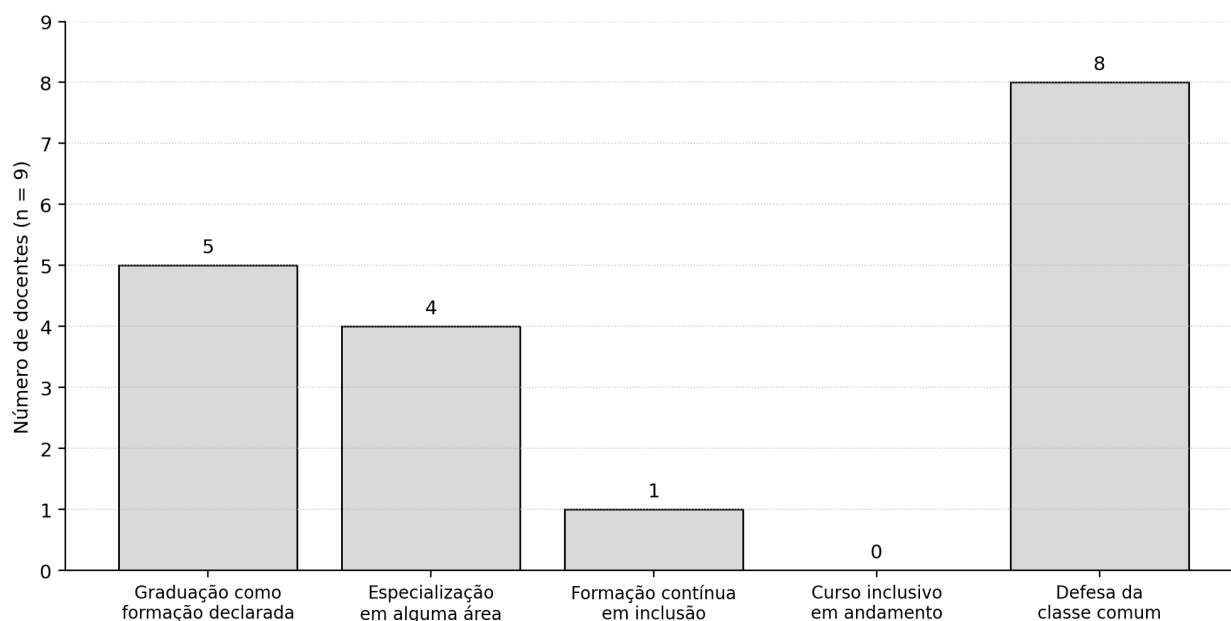
Esse arranjo informal também ajuda a compreender as concepções distintas de preparo expressas pela direção e pela coordenação. A coordenação defendeu um curso básico capaz de apresentar características e técnicas relacionadas às diferentes deficiências. A direção enfatizou amor, disponibilidade e aprendizagem no cotidiano, chegando a afirmar que não existiria formação capaz de responder a todas as situações. A divergência revela uma tensão entre profissionalização e vocação no modo de compreender a docência inclusiva.

Freire (1996) permite construir um contraponto sem desvalorizar o afeto. O compromisso com o estudante é dimensão ética do ensino, mas a amorosidade pedagógica não exclui rigor, estudo e reflexão. Quando o amor é apresentado como principal preparo, pode ocorrer deslocamento da responsabilidade institucional para a disposição pessoal do professor. A inclusão passa a depender de heroísmo, quando deveria ser sustentada por formação, planejamento, recursos e cooperação.

A prática cotidiana, destacada pela direção, de fato produz saberes. Os profissionais aprendem ao observar respostas das crianças, dialogar com as famílias e ajustar atividades. O problema surge quando a experiência é tratada como substituta do conhecimento sistematizado. Sem registro e análise, a escola pode repetir estratégias ineficazes, naturalizar barreiras ou atribuir sucesso e fracasso a características pessoais. A experiência torna-se formativa quando interrogada e compartilhada (Tardif, 2014).

Em conjunto, esses achados evidenciam o contraste entre adesão ao princípio inclusivo e baixa institucionalização da formação. O Gráfico 1 sintetiza indicadores docentes extraídos do corpus. As colunas não representam uma escala única de qualificação, mas dimensões distintas: formação declarada, formação específica, participação em curso e posição sobre a classe comum.

Gráfico 1: indicadores selecionados entre os docentes participantes



Fonte: elaboração própria (2026), com base nos dados da pesquisa.

A baixa institucionalização da formação repercutiu no segundo eixo, relativo às práticas pedagógicas. A maior parte dos professores percebia interesse e participação das crianças com deficiência nas aulas. Oito participantes relataram envolvimento por meio de opiniões, ações, curiosidade, música, arte e dinâmicas. Um

docente observou menor interesse nas atividades da sala e maior adesão a futebol, música e Educação Física. A diferença sugere que a participação variava conforme linguagem, proposta e contexto, não constituindo atributo fixo do estudante.

Segundo Luckesi (2000), a dimensão lúdica depende da experiência vivida e do envolvimento do sujeito, não apenas do nome da atividade. Nos dados, jogos, brincadeiras, histórias, massinha, música e arte foram utilizados para despertar interesse e desenvolver habilidades. Essas práticas aproximam-se da Educação Infantil inclusiva porque multiplicam formas de expressão. Sua qualidade, entretanto, depende de objetivos pedagógicos claros, acessibilidade dos materiais e observação do que cada criança consegue realizar com e sem apoio.

Nesse repertório, os docentes afirmaram que as crianças precisavam de estímulos frequentes e atividades diferenciadas. Um participante destacou a importância de demonstrar que o aluno era capaz de realizar o solicitado a seu modo. Outro defendeu materiais concretos e estratégias práticas para favorecer habilidades cognitivas. Os relatos mostram que os professores não se limitavam a repetir uma atividade uniforme, mas buscavam ajustar meios e formas de participação.

Mantoan (2015) sustenta que a diferenciação inclusiva não deve criar currículos paralelos que afastem o estudante da experiência comum. O desafio consiste em preservar pertencimento, objetivos relevantes e participação coletiva, oferecendo apoios compatíveis com as barreiras. Assim, música, jogos ou materiais concretos não devem funcionar como ocupação separada, mas como vias legítimas de acesso ao conhecimento e à convivência.

A necessidade de ajustar meios e objetivos apareceu de forma explícita nas falas da coordenação e da direção. A coordenação considerava que algumas crianças não poderiam realizar as mesmas atividades e que a proposta deveria variar conforme a deficiência. A direção procurava manter atividades semelhantes, receosa de que a diferença se transformasse em exclusão. As duas posições contêm preocupações legítimas, mas isoladamente são insuficientes: igualdade formal pode ignorar barreiras, enquanto diferenciação sem objetivo comum pode reduzir expectativas.

A noção de adaptação razoável presente na Lei Brasileira de Inclusão oferece uma síntese. O estudante deve participar da vida comum da turma, mas pode necessitar de mudanças em materiais, tempo, comunicação, avaliação ou apoio. O critério não é fazer tudo de modo idêntico nem construir automaticamente uma tarefa inferior. É remover barreiras sem reduzir o direito ao currículo e à aprendizagem (Brasil, 2015).

Essa concepção pedagógica amplia a análise para além da sala de aula. Os professores solicitaram maior participação da família, atualização de profissionais da saúde, infraestrutura, palestras e dinâmicas, mostrando que a prática inclusiva era percebida como responsabilidade compartilhada. Contudo, a articulação intersetorial precisa preservar a centralidade pedagógica da escola: informações clínicas podem contribuir, mas as decisões sobre ensino devem partir da observação educacional, dos objetivos curriculares e das barreiras presentes no ambiente escolar.

É justamente no campo dos apoios que se inicia a terceira categoria. Todos os docentes declararam receber algum tipo de suporte, mas as descrições foram heterogêneas. Apareceram orientação da coordenação e da direção, ajuda de professores com formação, monitores, mediadores e contato com psicólogos ou psicopedagogos externos. A diversidade de respostas indica que a palavra apoio abrangia desde acompanhamento contínuo até orientações verbais pontuais, o que dificulta avaliar sua intensidade e regularidade.

O AEE possui função mais específica do que apoio genérico. Ele deve complementar a escolarização, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade e articular-se com o trabalho da classe comum. No material analisado, não foram identificados sala de recursos, professor de AEE com função claramente definida, plano de atendimento ou procedimento sistemático de estudo de caso. A presença de mediadores e monitores, embora útil, não substitui essa estrutura (Inep, 2026a).

A heterogeneidade do apoio tornou-se mais visível porque somente um estudante, identificado como possuidor de laudo, era acompanhado por mediadora de forma estruturada, enquanto outros docentes relatavam suporte predominantemente verbal. A assimetria sugere que o acesso a recursos dependia da documentação clínica, e não de avaliação pedagógica das barreiras. Esse achado ganha relevância diante da orientação atual, que veda a exigência de laudo como condição para matrícula, AEE ou planejamento educacional.

Segundo o Inep (2026b), o Estudo de Caso pode constituir documentação suficiente e deve registrar potencialidades, demandas de apoio e barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. O PAEE e o PEI resultam desse processo colaborativo. À luz dessa orientação, a prática observada no estudo poderia avançar de pedidos de exames e respostas condicionadas ao diagnóstico para um fluxo pedagógico que identifique necessidades educacionais independentemente da existência de laudo.

A mudança de foco do diagnóstico para as barreiras também orienta a relação com profissionais da saúde. Psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e outros especialistas podem oferecer informações importantes, especialmente quando a família autoriza a comunicação. Entretanto, a escola não deve aguardar definição clínica para iniciar estratégias de participação. O professor observa como a criança interage com pessoas, atividades, ruídos, materiais, rotinas e linguagens, produzindo informação pedagógica indispensável ao planejamento (Brasil, 2025b; Brasil, 2026a).

Mesmo com os apoios relatados, a quarta categoria evidenciou desafios operacionais. A direção considerava que a presença de crianças com deficiência enriquecia a turma e relatou situações em que colegas apoiavam uma estudante com baixa visão. A coordenação reconhecia esse potencial, mas observava que determinados comportamentos, como ruído intenso ou agressividade, poderiam interromper o trabalho e exigir atenção adicional. A divergência mostra que o discurso inclusivo convivia com dificuldades concretas.

Mittler (2003) alerta que a inclusão não se fortalece pela negação das dificuldades. Reconhecer uma barreira não significa rejeitar o estudante. Significa identificar condições necessárias para sua participação. Comportamentos de desregulação, por exemplo, podem exigir previsibilidade, comunicação acessível, espaço de autorregulação, apoio profissional, revisão de estímulos ambientais e planejamento de segurança. A resposta não pode se limitar à culpabilização da criança nem à interrupção permanente da aula.

As dificuldades descritas repercutiam diretamente na segurança profissional. Direção e coordenação admitiram que os professores recebiam estudantes sem formação suficiente e que não havia protocolo ou metodologia consolidada. Os profissionais aprendiam caso a caso, dentro das possibilidades da instituição. Esse modo de funcionamento produz flexibilidade, mas também eleva a ansiedade, favorece respostas contraditórias e dificulta a continuidade entre anos e turmas.

A formação em serviço prevista na política atual pode enfrentar essa lacuna, desde que não seja organizada como catálogo de diagnósticos. O professor necessita compreender características específicas, mas também princípios transversais, como desenho de atividades acessíveis, comunicação multimodal, observação pedagógica, colaboração com o AEE, prevenção de barreiras e avaliação formativa. O foco exclusivo na deficiência pode reforçar estereótipos e obscurecer diferenças entre crianças com a mesma classificação (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Brasil, 2026a).

Apesar dessas limitações, oito dos nove docentes defenderam a presença dos estudantes com deficiência na sala comum. As justificativas envolveram interação, desenvolvimento, descoberta de possibilidades, respeito às singularidades e combate ao preconceito. Um participante discordou porque considerava que esses estudantes necessitavam de atenção integral. O dado revela ampla adesão ao princípio inclusivo, acompanhada por preocupação legítima com a capacidade de atendimento.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) mostram que o direito à classe comum não elimina a necessidade de serviços e recursos. A pergunta adequada não é se a criança deve permanecer separada para receber atenção, mas como a escola reorganiza pessoas, tempos e estratégias para oferecer apoio sem romper o pertencimento. Essa mudança evita que a falta de estrutura seja convertida em argumento contra o direito do estudante.

Essa adesão, contudo, coexistia com dificuldades relacionadas ao tempo de aprendizagem, à manutenção da atenção, a comportamentos agressivos, à demora ou resistência familiar em relação ao diagnóstico, à falta de sala de recursos, à qualificação profissional e ao acompanhamento da família. A variedade confirma que a inclusão não possui um único obstáculo: há barreiras pedagógicas, institucionais, relacionais e atitudinais, muitas vezes combinadas na mesma situação.

As barreiras identificadas conduzem à quinta categoria, que reuniu as ações escolares inclusivas. A direção descreveu adaptações de conteúdos e atividades segundo as necessidades de cada criança, inserção na mesma turma e acompanhamento da resposta ao trabalho. A coordenação destacou orientações provenientes de especialistas e

dificuldades de socialização. Os participantes também atribuíram papel relevante à acolhida dos colegas, que ajudavam crianças com deficiência em atividades e na convivência diária.

A colaboração entre pares é um potencial consistente, pois amplia pertencimento e desenvolve valores de cooperação. Ela deve, contudo, ser orientada para evitar que outra criança assuma responsabilidades próprias de um profissional ou que o estudante com deficiência seja tratado como objeto de caridade. A participação entre colegas precisa preservar reciprocidade, autonomia e oportunidades de todos aprenderem juntos (Mantoan, 2015).

Entre essas ações, as adaptações curriculares foram a iniciativa institucional mais claramente descrita. A instituição procurava observar cada estudante, ajustar atividades e manter sua inserção na turma. Esse movimento demonstra abertura à diversidade e oferece base importante para um sistema mais estruturado. O limite estava na ausência de registros e planos pedagógicos individualizados mencionados no corpus, o que poderia dificultar acompanhamento, avaliação e transição entre professores.

A orientação atual prevê que o PEI reúna medidas de acessibilidade curricular, didático-pedagógica e avaliativa, estratégias de acompanhamento e devolutivas periódicas à família. O documento não deve burocratizar a inclusão nem reduzir a criança a metas isoladas. Sua função é tornar explícitas as barreiras, os apoios, os objetivos e as responsabilidades, permitindo que as adaptações deixem de depender exclusivamente da memória e da iniciativa de cada professor (Inep, 2026b).

A passagem de iniciativas pontuais para uma política acompanhada por indicadores também é necessária para avaliar o reconhecimento da instituição como referência local, presente na fala da direção. A procura da comunidade pode indicar acolhimento e resultados positivos, mas não substitui avaliação sistemática da qualidade. Indicadores possíveis incluem participação nas atividades, progressos de aprendizagem, frequência, autonomia, interação, satisfação familiar, formação da equipe, existência de AEE e continuidade dos apoios. A referência torna-se mais sólida quando é demonstrada por processos e resultados documentados.

Considerados em conjunto, os achados revelam uma instituição disposta a matricular, acolher e adaptar, mas sem estrutura formativa e especializada equivalente à complexidade das demandas. As práticas lúdicas, a flexibilização e a cooperação entre colegas representam forças reais. Em contrapartida, a inexistência de programa contínuo, a insegurança profissional, a dependência de laudo, o apoio desigual e a centralidade de soluções informais constituem fragilidades. A síntese evita classificar a instituição como simplesmente inclusiva ou excludente e evidencia um processo ainda incompleto.

Quando esses achados históricos são confrontados com o marco atual, algumas fragilidades tornam-se mais visíveis. Em 2020, a ausência de laudo aparecia nos relatos como obstáculo para mediação e planejamento; em 2026, a orientação oficial afirma expressamente que o documento clínico não é obrigatório e que a avaliação deve ser pedagógica e colaborativa. Da mesma forma, a formação antes dependente da iniciativa individual passou a integrar os objetivos de uma rede nacional de apoio e formação em serviço (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Brasil, 2026a).

Essa leitura comparativa não pretende julgar retroativamente os participantes por regras posteriores. Seu propósito é demonstrar como o conhecimento e a política educacional evoluíram e como dados históricos podem iluminar desafios atuais. O núcleo do problema permanece: professores favoráveis à inclusão podem não dispor de condições para concretizá-la. A resposta estratégica não é exigir dedicação ilimitada, mas organizar formação, AEE, planejamento, colaboração, recursos e monitoramento.

O Quadro 2 apresenta a síntese integrada das categorias. A coluna de potencial registra capacidades existentes no contexto estudado; a coluna de tensão mostra aspectos que impediam maior consistência; e a última coluna traduz cada tensão em prioridade institucional compatível com o marco atual, sem afirmar que tais medidas tenham sido implantadas posteriormente na instituição pesquisada.

Quadro 2: categorias, potenciais, tensões e prioridades institucionais

CATEGORIA	POTENCIAL IDENTIFICADO	TENSÃO IDENTIFICADA	PRIORIDADE INSTITUCIONAL
Formação docente	Profissionais graduados e circulação informal de experiências.	Somente um docente com formação inclusiva e inexistência de programa contínuo.	Formação em serviço vinculada ao PPP, aos casos reais e ao trabalho colaborativo.

CATEGORIA	POTENCIAL IDENTIFICADO	TENSÃO IDENTIFICADA	PRIORIDADE INSTITUCIONAL
Práticas pedagógicas	Ludicidade, materiais concretos, música, jogos e diversificação.	Dúvida entre atividade idêntica e atividade separada, com risco de baixa expectativa.	Objetivos comuns com adaptações razoáveis, acessibilidade e avaliação formativa.
Apoio especializado	Mediadores, monitores, orientação da gestão e contatos externos.	Apoio desigual, majoritariamente verbal e condicionado em parte ao laudo.	AEE estruturado, Estudo de Caso, PAEE, PEI e fluxo pedagógico sem exigência de laudo.
Desafios	Reconhecimento de benefícios da convivência e adesão de oito docentes à classe comum.	Insegurança, comportamento de desregulação, atenção e falta de recursos.	Protocolos pedagógicos flexíveis, apoio profissional e planejamento preventivo.
Ações escolares	Adaptação curricular, acolhimento e cooperação entre colegas.	Ausência de registro sistemático e dependência de iniciativas individuais.	Documentação, monitoramento, devolutiva familiar e continuidade entre turmas.

Fonte: elaboração própria (2026), com base nos dados da pesquisa e no marco normativo atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte confirmou que a formação específica era o elo mais frágil da experiência investigada. Embora todos os docentes apresentassem formação superior ou especialização em alguma área, apenas um declarou formação contínua relacionada à inclusão, nenhum frequentava curso inclusivo no período e a instituição não mantinha programa sistemático. A lacuna repercutia na insegurança, na dependência de profissionais mais experientes e na dificuldade de estabelecer critérios compartilhados para adaptações e apoios.

Essa fragilidade, entretanto, não esgota a experiência analisada. Os professores utilizavam práticas lúdicas, atividades diferenciadas, música, jogos, brincadeiras e materiais concretos. A direção relatou adaptações curriculares, acolhimento na classe comum e resultados positivos, enquanto oito dos nove docentes defendiam a convivência em sala regular. Esses elementos constituem base concreta para o desenvolvimento de uma proposta institucional mais consistente.

A coexistência de potenciais e limites reforça a contribuição de Mantoan (2015), para quem o avanço da inclusão depende de transformar esforços individuais em mudança da escola. No caso analisado, a disposição dos profissionais e a cooperação dos colegas não eram suficientes para compensar a ausência de formação contínua, AEE claramente estruturado, planos pedagógicos registrados e acompanhamento sistemático. O desafio central era passar de respostas caso a caso para uma política escolar capaz de sustentar o trabalho ao longo do tempo.

Sob a perspectiva normativa, a atualização até 2026 acrescentou um achado crítico. A dependência do laudo e das orientações médicas, presente nos relatos, conflita com a orientação atual de que matrícula, AEE e planejamento não podem ser condicionados a documento clínico. Estudo de Caso, PAEE e PEI devem organizar uma avaliação pedagógica colaborativa, centrada nas potencialidades, nas demandas de apoio e nas barreiras do contexto (Inep, 2026b).

Consequentemente, a formação recomendada não deve limitar-se a cursos sobre características diagnósticas. Ela precisa incluir planejamento acessível, ludicidade, comunicação, avaliação, adaptação razoável, prevenção de barreiras, manejo pedagógico de situações de desregulação, relação com famílias, articulação com o AEE e análise coletiva da prática. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva oferece oportunidade para que redes e escolas estruturem esse processo como formação em serviço, e não como responsabilidade privada do professor (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Brasil, 2026a).

Em termos operacionais, a prioridade para a instituição pesquisada e para contextos semelhantes consiste em integrar formação, apoio e planejamento ao PPP. Um ciclo viável pode começar pelo mapeamento das barreiras, seguir pela elaboração colaborativa dos planos, prever encontros regulares de estudo e terminar com avaliação da participação e da aprendizagem. A existência de mediador ou de especialista externo deve complementar, e não substituir, o trabalho pedagógico da equipe escolar.

Essas recomendações devem ser lidas à luz dos limites do estudo, que indicam a necessidade de novas pesquisas com observação de aulas, análise de PEI e PAEE, participação das famílias, escuta das crianças, comparação entre instituições e acompanhamento longitudinal. Também seria relevante retornar à instituição pesquisada para verificar mudanças ocorridas desde 2020. Sem nova coleta, não é possível afirmar se as lacunas persistem ou se foram incorporados políticas, profissionais e procedimentos posteriores.

Em síntese, a inclusão na Educação Infantil se fortalece quando compromisso ético, conhecimento profissional e organização institucional atuam conjuntamente. O afeto abre possibilidades de vínculo, a experiência produz saberes e a ludicidade amplia a participação, mas nenhum desses elementos substitui formação continuada, acessibilidade curricular e apoio especializado. A contribuição do estudo reside em mostrar que a qualidade inclusiva não depende de um gesto isolado, mas de uma rede de decisões pedagógicas coerentes e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 maio 2026.
- 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: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 12 maio 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 19 maio 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026a. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 31 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026**. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: MEC, 2026b. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/12723>. Acesso em: 2 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- 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. **Notas estatísticas: Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 11 jun. 2026.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Brasília, DF: Inep, 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 18 jun. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Quais são os documentos comprobatórios necessários para realizar a declaração de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação ao Censo Escolar?** Brasília, DF: Inep, 2026b.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-e-special/quais-sao-os-documentos-comprobatorios>. Acesso em: 24 jun. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Ludopedagogia: ensaios 1: educação e ludicidade**. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2000. p. 9-42.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 29 jun. 2026.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.