



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - 2024/PPGLS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM CRECHES:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Sidinei de Jesus Queiroz¹

Ângelo Gustavo Mendes Costa²

RESUMO

A educação é um direito de todos, essa afirmação está em nossa Constituição Federal de 1988. Ela nos remete, a pensar em um processo de ensino que não desconsidere nenhum educando independentemente de sua particularidade. Dessa maneira, esse trabalho, analisa a inclusão de crianças com deficiência em uma creche no município de Brumado-BA. O estudo utiliza uma pesquisa de abordagem qualitativa, entrevistando quatro cuidadoras da referida creche. Assim, o estudo, aborda os desafios enfrentados pelas cuidadoras, como a falta de formação adequada, recursos pedagógicos e apoio institucional, que dificultam a efetiva inclusão dos alunos citados anteriormente, revelando que a superlotação das salas e a ausência de materiais adaptados também são barreiras. O artigo sugere que a inclusão deve ser promovida por meio de políticas públicas robustas, formação contínua dos educadores e infraestrutura adequada, para garantir um ambiente educativo que atenda a diversidade de todos os alunos.

Palavras-chave: Cuidadoras. Inclusão. Crianças. Creche. Deficiência.

ABSTRACT

Education is a right for everyone, a statement enshrined in our 1988 Federal Constitution. This reminds us to consider an educational process that does not disregard any student, regardless of their particularity. In this way, the present study analyzes the inclusion of children with disabilities in a daycare center in the municipality of Brumado-BA. The study uses a qualitative research approach, interviewing four caregivers at the aforementioned daycare. The study thus addresses the challenges faced by the caregivers, such as the lack of adequate training, pedagogical resources, and institutional support, which hinder the effective inclusion of the aforementioned students. It reveals that overcrowded classrooms and the absence of adapted

¹ Discente do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, sidineijq@gmail.com

² Professor-orientador, angelogustavo@ufersa.edu.br.

materials are also barriers. The article suggests that inclusion should be promoted through robust public policies, continuous training for educators, and adequate infrastructure to ensure an educational environment that meets the diversity of all students.

Key Words: Caregivers. Inclusion. Children. Daycare. Disability.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos, essa afirmação está em nossa Constituição Federal de 1988. Ela nos remete a pensar em um processo de ensino que não desconsidere nenhum educando, independentemente de sua particularidade.

Sendo assim, os ambientes educativos, escolas e creches, devem oportunizar para todas as crianças igualdade de direitos, oportunidades e permanência com qualidade no ambiente escolar, em particular, as creches. Elas devem estar comprometidas com a inclusão para que esses espaços venham a considerar as individualidades e particularidade de cada criança, sendo ela um ser único, por isso, é essencial que as instituições compreendam e deem conta da diversidade que existe no espaço escolar.

Sabemos que a inclusão de crianças com deficiência em creches é um direito garantido por lei e um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta diversos desafios, nesse contexto surge a seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pelas cuidadoras de uma creche no município de Brumado-BA, no processo de inclusão? Dessa forma, objetivamos identificar os principais desafios enfrentados pelas cuidadoras de uma creche no município de Brumado-BA no processo de inclusão, e também apresentar um breve histórico da educação especial no Brasil.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa se justifica pela importância de aprofundar o conhecimento sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência em creches, buscando identificar os desafios visando o aprimoramento da prática pedagógica e garantir o acesso a uma educação infantil de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas características e necessidades.

Dessa forma, o presente trabalho ao investigar os desafios mencionados anteriormente, pode contribuir para que a sociedade se sensibilize e promova uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Além disso, pode fornecer informações para elaboração de novos programas de formação continuada para capacitar os profissionais que lidam diretamente com

a inclusão, entre outras contribuições para o fortalecimento da importância da inclusão como um direito, e, como um fator de desenvolvimento infantil.

Diante disso, pesquisar sobre a inclusão escolar na Educação Infantil, é um fenômeno complexo, com múltiplas características, e para coletar informações precisas sobre esse processo na creche, utilizamos uma pesquisa empírica de campo, que tem caráter exploratório. Segundo Brennand et al. (2012), a pesquisa exploratória busca evidenciar informações detalhadas sobre fenômenos pouco conhecidos, caracterizando suas nuances.

Sob essa perspectiva, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, que, visa compreender as nuances de um fenômeno em estudo (Richardson, 2007). Essa escolha metodológica foi motivada pela necessidade de identificar os principais desafios enfrentados pelas cuidadoras no processo de inclusão de crianças com deficiência em creches.

Esta pesquisa empírica, investiga um objeto inserido em um espaço-temporal social: quatro cuidadoras da creche pública: Raimundo Nonato, em Brumado-BA, mantida pela prefeitura. Esse espaço, embora ofereça atendimento integral, no momento da pesquisa, opera-se em regime parcial, funcionando apenas no período matutino. Vale lembrar que essas participantes desta pesquisa, todas voluntárias, foram selecionados por sua atuação direta com as crianças, e por sua vez, atuando no processo de inclusão na Educação Infantil.

Para a coleta de dados, utilizamos questionários abertos, instrumento reconhecido na literatura acadêmica como adequado para pesquisas qualitativas em educação (GIL, 2017). Dessa forma, as participantes expressaram suas visões, expectativas e desafios por escrito, via formulário, criado pelo Google Forms, uma ferramenta viável para pesquisas qualitativas, pois combina praticidade com robustez na organização de dados (Sousa e Batista, 2020).

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que se configura como uma metodologia de pesquisa que visa a interpretação sistemática e crítica dos dados coletados, buscando identificar significados, padrões e relações presentes no material analisado. Essa técnica permite ao pesquisador transcender a superfície dos textos, imagens ou discursos, explorando suas dimensões latentes e contextuais.

Além disso, o autor, destaca que a análise de conteúdo é um processo organizado em etapas, que incluem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, seguido de interpretação. Essa abordagem é particularmente útil em pesquisas qualitativas, pois oferece ferramentas para categorizar e compreender fenômenos complexos, como os que envolvem práticas educacionais, discursos ou políticas públicas. Dessa maneira, ao aplicar essa metodologia, o pesquisador pode desvendar sentidos implícitos, contribuindo para uma compreensão mais profunda do objeto de estudo.

O presente trabalho está estruturado em três seções principais. A primeira seção é a "Introdução", que estabelece o contexto da pesquisa, identifica a problemática, define os objetivos e descreve a metodologia utilizada. A segunda seção, intitulada "Educação Especial no Brasil: Um Breve Histórico", traça a evolução da educação especial no país, desde o século XVI até os dias atuais, mencionando marcos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por fim, a terceira e última seção, "O Processo de Inclusão das Crianças na Creche: Algumas Reflexões", apresenta a análise dos dados coletados através das entrevistas com as cuidadoras, discutindo suas percepções sobre a inclusão e os desafios que enfrentam no dia a dia. Por fim, a conclusão, que sintetiza os principais desafios e reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes, investimentos em formação e ações intersetoriais para garantir uma inclusão mais efetiva e de qualidade na educação infantil.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

A evolução histórica da educação especial teve seus primeiros registros significativos no século XVI, marcando um período de transformação na forma como a sociedade passou a enxergar e lidar com indivíduos que, até então, eram considerados incapazes de aprender ou de serem integrados ao processo educacional.

Nessa época, médicos e pedagogos começaram a questionar as concepções vigentes e a desenvolver métodos e práticas que visavam educar pessoas com deficiências ou necessidades específicas, que eram frequentemente marginalizadas ou excluídas do sistema de ensino tradicional.

Esses pioneiros acreditavam que com abordagens adequadas e personalizadas, era possível proporcionar a essas pessoas oportunidades de desenvolvimento intelectual, social e emocional. Embora, as técnicas e os conhecimentos da época fossem limitados em comparação com os padrões atuais, esse foi um momento crucial para o surgimento de uma consciência mais humanizada e inclusiva em relação à educação das pessoas com deficiência (Mendes, 2006).

A partir desse período, começaram a surgir instituições e práticas dedicadas especificamente ao atendimento de indivíduos com deficiências, embora ainda de forma incipiente e muitas vezes segregada.

Segundo Mendes (2006), esse movimento inicial foi fundamental para pavimentar o caminho em direção a uma educação mais inclusiva, que viria a se consolidar séculos depois. Dessa maneira, a atuação desses profissionais não apenas desafiou os paradigmas da época,

mas também lançou as bases para que, no futuro, a educação especial fosse reconhecida como um direito fundamental.

Nesse cenário, Jannuzzi (2004) destaca que, a partir de 1857 o Brasil viveu um período de significativas transformações, caracterizado pelo crescimento econômico, a consolidação do poder imperial e a crescente influência de ideias e modelos europeus, especialmente os provenientes da França. Esse contexto histórico, favoreceu a introdução de novas práticas e instituições no país, inclusive no campo da educação e do atendimento às pessoas com deficiência.

Mazzotta (2005), nos traz ainda que em 1854 foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, sob a direção de Benjamin Constant, uma iniciativa inspirada em experiências bem-sucedidas na Europa. Pouco depois, em 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, a primeira instituição brasileira dedicada ao atendimento de pessoas surdas, sob a liderança do professor francês Edouard Huet. Essa instituição, que inicialmente recebeu o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, passou por mudanças ao longo do tempo, a saber: em 1956, nomeado como Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, em 1957, como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Vale ressaltar que ambas as instituições foram criadas durante o Império de D. Pedro II, permanecem até os dias atuais como centros de referência nacional no atendimento às pessoas com deficiência visual e auditiva (Fernandes, 2011).

Nesse período, começaram a surgir no Brasil os primeiros esforços organizados para atender às necessidades de pessoas com deficiências sensoriais, mentais e físicas. Onde, o ideário da ciência positivista ganhava força na época, oferecendo um respaldo teórico importante para essa mudança.

Assim, a psicologia, especialmente a vertente comportamental, passou a defender a ideia de que os meios físicos e sociais do ambiente eram determinantes para o comportamento humano. Essa perspectiva superou a visão fatalista de que a deficiência era uma condição imutável, abrindo caminho para a crença de que intervenções adequadas poderiam promover mudanças significativas na vida das pessoas com deficiência (Mendes, 2006).

Esse novo olhar, pautado pela ciência e pelo humanismo, começou a transformar gradativamente o tratamento dado às pessoas com necessidades específicas. A partir dessa época, passou-se a considerar a possibilidade de incluir alunos com deficiências físicas e mentais leves em escolas comuns, marcando o início de uma abordagem mais inclusiva na educação brasileira.

Essa mudança de paradigma refletia não apenas em avanços teóricos, mas também uma crescente conscientização sobre a importância de garantir direitos e oportunidades para todos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais (Kassar, 2019).

Assim, findando o Estado Novo em 1945, o Brasil iniciou um novo capítulo em sua história política e social, marcado pela redemocratização e pela busca de maior liberdade e igualdade para os cidadãos. Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição inspirada nos princípios liberais, que refletia os anseios da sociedade por um regime democrático após anos de autoritarismo. Essa Carta Magna representou um marco importante na consolidação dos direitos fundamentais e na reorganização das instituições brasileiras.

Um dos aspectos mais significativos da Constituição de 1946, foi o reconhecimento da educação como um direito universal, garantido a todos os cidadãos. O texto constitucional, enfatizava a importância da educação pública, estabelecendo-a como um pilar essencial com o intuito de impulsionar o país e garantir a justiça social. E ao definir a educação como um direito de todos, ela refletia uma visão progressista e inclusiva, alinhada com os ideais democráticos que ganhavam força no período pós-guerra.

Além disso, a Carta Magna reforçou a ideia de que a educação não era apenas um meio de transmissão de conhecimentos, mas também um instrumento de transformação social, capaz de promover a cidadania e a igualdade de oportunidades. Esse princípio serviria de base para futuras reformas e políticas educacionais no país, influenciando a forma como a educação seria pensada e implementada nas décadas seguintes. Ao reconhecer a educação como um direito fundamental, ela também estabeleceu as diretrizes para um sistema educacional mais democrático e inclusivo no Brasil (Mendes, 2006).

Embora a educação pública e gratuita estivesse prevista na Constituição de 1946, conhecida como a Lei Maior daquele período, antes da década de 1960, as classes especiais existentes no Brasil eram, em sua maioria, mantidas por instituições particulares (Silva, 2012).

Por serem pagas, essas classes acabavam por excluir grande parte das pessoas com deficiência, especialmente aquelas pertencentes às camadas mais pobres da população, que não tinham condições financeiras para arcar com os custos desses serviços. Quanto às classes especiais na rede pública, além de serem em número reduzido, elas avançavam de forma lenta e desarticulada, acompanhando a expansão do ensino primário e seus problemas crônicos, como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais (Ferreira, 2006).

No que diz respeito aos alunos com deficiência, a organização efetiva de pais, amigos e familiares em prol do direito à matrícula desses estudantes em escolas regulares só começou a ganhar visibilidade no Brasil a partir da década de 1960. Esse movimento, foi influenciado por

um contexto internacional mais amplo, especialmente pelos avanços ocorridos nos países nórdicos, como Dinamarca, Islândia e Suécia, que posteriormente se estenderam aos Estados Unidos e se espalharam pelo mundo (Fernandes, 2011). Essas iniciativas internacionais serviram de inspiração para que famílias e grupos de apoio no Brasil passassem a reivindicar maior inclusão e acesso à educação para essas pessoas.

Desde a promulgação da Constituição de 1946, que estabeleceu a educação como um direito de todos e garantiu sua oferta pública e gratuita, o Brasil passou por uma série de transformações legais, sociais e pedagógicas que buscaram ampliar e consolidar esse direito, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência.

No entanto, o caminho até os dias atuais foi marcado por avanços e desafios, refletindo as mudanças na sociedade e no entendimento sobre o que significa, de fato, garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Na década de 1960, como mencionado anteriormente, trouxe algumas transformações positivas para Educação brasileira no tocante a Educação numa perspectiva mais inclusiva, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) que trouxe pela primeira vez uma menção à educação de "excepcionais", embora de forma superficial e sem uma estruturação adequada para atender às suas necessidades específicas.

Esse foi um primeiro passo, ainda que tímido, para reconhecer a importância de integrar pessoas com deficiência ao sistema educacional. No entanto, na prática, a falta de políticas públicas eficientes e a carência de recursos financeiros e humanos limitaram a efetivação desse direito.

A partir da década de 1970, com a crescente mobilização de pais, educadores e organizações da sociedade civil, começaram a surgir iniciativas mais concretas para promover a inclusão. Dessa maneira, a criação de instituições especializadas e a ampliação de classes especiais nas escolas públicas foram alguns dos resultados desse movimento.

Entretanto, predominava um modelo segregacionista, em que os alunos com deficiência eram frequentemente encaminhados para escolas ou classes separadas, longe do convívio com os demais estudantes (Jannuzzi, 2004).

A Constituição Federal de 1988, representou um marco importante nesse processo, ao reafirmar a educação como um direito social e estabelecer princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público e a gestão democrática. Além disso, a Carta Magna de 1988, trouxe avanços significativos ao reconhecer explicitamente o direito das pessoas com deficiência à educação, determinando que o poder público deveria garantir "atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino" (Art. 208, III) (Brasil, 1988). Esse foi um passo crucial para a consolidação de uma política de inclusão no país.

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou esses princípios, ao estabelecer que a educação especial fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com o apoio de serviços especializados sempre que necessário. A partir desse momento, começou a se consolidar no Brasil a ideia de que a inclusão não se limitava à matrícula de alunos com deficiência em escolas comuns, mas também exigia a adaptação do sistema educacional para atender às suas necessidades específicas.

Nos anos 2000, o movimento pela inclusão ganhou ainda mais força com a ratificação de convenções internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro em 2008, com status de emenda constitucional. Esse documento reforçou o compromisso do país com a garantia de uma educação inclusiva em todos os níveis, assegurando que nenhuma pessoa com deficiência fosse excluída do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) são os principais instrumentos que orientam as ações do governo e das instituições de ensino no sentido de promover a inclusão.

O PNE, por exemplo, estabelece metas específicas para a educação especial, como a universalização do atendimento escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem.

No entanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas implementadas, os desafios persistem, como a falta de formação adequada dos professores, a insuficiência de recursos materiais e pedagógicos, a carência de profissionais de apoio e a resistência de algumas escolas e comunidades ainda são obstáculos significativos para a efetiva inclusão de todos os alunos. Além disso, a desigualdade regional e social no Brasil faz com que o acesso à educação inclusiva seja mais difícil em áreas mais pobres e remotas do país (Kassar, 2019).

Em síntese, o direito à educação no Brasil evoluiu significativamente, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência. A legislação avançou, as políticas públicas se tornaram mais abrangentes e a sociedade passou a reconhecer a importância de uma educação que acolha a todos, sem distinção. No entanto, para que esse direito seja plenamente garantido, ainda é necessário superar desafios estruturais e culturais, investindo na formação de profissionais, na adaptação das escolas e na conscientização da sociedade como um todo.

A luta por uma educação verdadeiramente inclusiva continua, mas os avanços conquistados até aqui mostram que é possível construir um sistema educacional mais justo e inclusivo.

3. O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS NA CRECHE: ALGUMAS REFLEXÕES

Considerando a abordagem metodológica adotada na pesquisa e com base nos dados apresentados e discutidos, a seguir será realizada a análise dos resultados obtidos. Para organizar as informações, elas serão descritas em tópicos, enquanto as respostas das participantes serão categorizadas de modo a destacar os temas relevantes, incluindo transcrições da entrevista na íntegra.

3.1. Dados das Cuidadoras

Conforme descrito na metodologia, foram entrevistadas quatro cuidadoras. Para preservar suas identidades, serão utilizadas denominações de flores.

De início, foram feitas perguntas sobre idade, formação, tempo de atuação e se já haviam trabalhado com alunos com necessidades específicas. As respostas foram as seguintes:

Íris: 31 anos, formação superior em Licenciatura em Química e Pedagogia, um ano de experiência como cuidadora e já trabalhou com crianças autistas, com síndrome de Down, TOD e TDAH, todas com laudo.

Rosa: 27 anos, formação superior em Licenciatura em Pedagogia, um ano de experiência como cuidadora e não pôde afirmar ter trabalhado com crianças com necessidades específicas, pois os casos ainda estão em investigação.

Violeta: 31 anos, formação superior, um ano de experiência como cuidadora e já trabalhou com crianças autistas, com TOD e TDAH.

Camélia: 37 anos, formação superior em Licenciatura em Pedagogia, três anos de experiência como cuidadora e já trabalhou com crianças com TDAH, TEA e síndrome de Down.

Por meio das respostas, percebe-se que todas as cuidadoras possuem ensino superior, o que contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com as crianças. Assim, "a formação universitária proporciona aos educadores ferramentas conceituais essenciais para uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada" (Tardif, 2014, p. 158). Além disso, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996), valoriza a formação em nível superior para profissionais da educação infantil, visando à qualificação do atendimento oferecido.

No entanto, no último concurso do município para o cargo de cuidador (a), foi exigido apenas o ensino médio. Essa discrepância, contraria as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece em sua Meta 16, art. 2º, §5º, o objetivo de "formar, em nível superior, 50% dos professores da educação infantil até 2024" (BRASIL, 2014). Além disso, "a desvalorização da formação específica para a educação infantil perpetua modelos assistencialistas em detrimento da função educativa" (Campos, 2011, p. 73).

Dessa forma, essas (es) profissionais atuariam apenas na função de cuidar, sem a obrigação de realizar planejamentos pedagógicos, uma vez que essa tarefa é responsabilidade da coordenadora da creche. Essa divisão reflete a "hierarquização disfuncional do trabalho educativo, que separa artificialmente o planejamento da execução" (Nóvoa, 2017, p. 32).

Além disso, a partir da análise das trajetórias profissionais revela que, embora todas as cuidadoras possuam formação superior, suas experiências com crianças que apresentam necessidades específicas variam significativamente. Por exemplo, *Íris* e *Camélia*, destacam-se por ter experiência com transtornos como TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) e síndrome de Down. Já, *Violeta*, menciona vivências com autismo, TOD e TDAH, enquanto *Rosa*, relata que "os casos ainda estão em investigação", evidenciando a heterogeneidade de preparo na equipe.

Essa diversidade de experiências, ressalta como é desafiador, articular formação teórica com práticas inclusivas singulares (Mantoan, 2015). Pois, a presença de cuidadora como *Íris*, que já atuou com diagnósticos consolidados, contrasta com a realidade, onde "Muitos profissionais da educação infantil enfrentam situações complexas sem formação específica prévia" (Nunes e Walter, 2018, p. 93). Esse cenário exige, conforme previsto no Art. 5º, IV do Decreto nº 11.253/2022 que institui a Política Nacional de Educação Especial, a necessidade de "assegurar a capacitação permanente dos profissionais da educação para o atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2022, online).

Por fim, essa análise revela que a atuação das cuidadoras combina formação superior e experiências distintas com crianças que apresentam necessidades específicas. Enquanto algumas possuem vivência consolidada com TEA, TDAH e síndrome de Down, outras estão em fase inicial de contato com esses casos. Assim, essa diversidade de trajetórias reflete tanto a riqueza de saberes quanto a necessidade de alinhamento entre as exigências legais e as práticas cotidianas na educação infantil.

3.2. Sobre a creche

Perguntou-se sobre a presença de crianças com deficiência na creche. As cuidadoras relataram a matrícula de crianças com autismo, síndrome de Down, TEA, TDAH e TOD. Isso é muito importante, pois, "a educação infantil inclusiva prepara o terreno para que diferenças sejam percebidas como elementos enriquecedores do desenvolvimento grupal" (Kassar, 2019, p. 77). Essa diversidade é fundamental, pois cria oportunidades de socialização além do círculo familiar, corroborando o que Mantoan (2015) define como "pedagogia das diferenças" na primeira infância.

Pensando nessa diversidade de crianças com deficiências, foi questionado se a creche possui algum tipo de adaptação para atender crianças com deficiência? Se sim, quais? Elas responderam que:

Íris: Não.

Rosa: Não.

Violeta: Não. Apesar de não possuir escadas. Os banheiros não possuem suporte para cadeirantes e o chão não possui tátil.

Camélia: Não.

Percebe-se, nas falas analisadas, que as cuidadoras são unânimes em afirmar que a creche não possui estrutura adequada para atender crianças com deficiência. Assim, isso é um alerta, já que, "a inclusão realizada sem os apoios necessários converte-se em exclusão velada, onde a criança está presente na escola, mas não pertence a ela" (Mantoan, 2015, p. 89).

Essa inclusão superficial, que ignora os requisitos básicos de acessibilidade, reflete o que Giroto (2018) denomina "inclusão de faz-de-conta", na qual as leis existem no papel, mas não se materializam na prática escolar. Embora a legislação brasileira seja avançada no discurso, a realidade das creches evidencia a urgência de transformar esses direitos em ações concretas.

E para fechar esse tópico, questionamos se a creche oferece algum tipo de formação específica para as cuidadoras sobre inclusão? Se sim, qual(is)? Elas disseram que:

Íris: Até o momento não.

Rosa: Não.

Violeta: Até o momento ainda não. O município vem oferecendo, porém o horário não é compatível com nossa jornada de trabalho.

Camélia: Não.

Diante o exposto, as cuidadoras são unânimes em afirmar que não recebem formação específica sobre inclusão - quando oferecida, os horários são incompatíveis com sua jornada (*Violeta*). Essa lacuna formativa vai de encontro, "A formação continuada em educação inclusiva não é um acréscimo, mas condição sine qua non para práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana em sua plenitude" (Nóvoa e Marcelino, 2020, p. 112).

A ausência desse suporte sobrecarrega as profissionais, que desenvolvem estratégias por conta própria, configurando o que Libâneo (2019) denomina "improvisação heroica" - situação em que educadores, sem formação adequada, criam soluções paliativas no dia a dia.

Surpreende a incoerência de ofertar capacitações em horários inacessíveis, especialmente quando a LDB (Lei 9.394/96, Art. 67) exige que os sistemas de ensino garantam "formação permanente aos profissionais da educação, durante sua jornada de trabalho".

Diante do exposto, fica evidente que a ausência de formações continuadas em inclusão para cuidadoras de creches não apenas desrespeita a legislação educacional, como compromete a qualidade do atendimento às crianças com deficiência. Pois, a inclusão sem formação é como navegar sem bússola: mantém-se a rota, mas sem direção segura (Mantoan, 2021). A realidade analisada exige que gestores públicos transformem as atuais "formações de papel" em ações efetivas, pois, como lembra Nóvoa (2022), não há inclusão possível sem inclusão dos próprios educadores nos processos formativos.

3.3. Sobre a Inclusão

Na etapa seguinte da pesquisa, buscou-se compreender a concepção de inclusão das cuidadoras. Diante do questionamento "Qual sua visão sobre inclusão?", os depoimentos revelaram que:

Íris: Precisa melhorar muito! Sair da teoria e melhorar muito, principalmente com espaços e profissionais capacitados.

Rosa: Incluir todas as pessoas dando a elas oportunidades e direitos de conviver, buscando o combate à segregação social.

Violeta: A inclusão é reconhecer e diferença do outro e ter a empatia de adaptar o espaço para incluir de acordo com as suas necessidades.

Camélia: A inclusão infelizmente ainda não acontece nas instituições, o que existe é a integração. Para a inclusão realmente acontecer precisa-se mais formação aos profissionais da área de educação, recursos adequados para o ensino e a aprendizagem, mais recursos humanos para auxiliar o trabalho do professor, extinção dos preconceitos. A inclusão vai além das deficiências, transtornos e síndromes, ela se aplica a diversidade, sendo assim, todos são diferentes uns dos outros, mas a sociedade ainda padroniza comportamentos, características físicas e etc.

Observa-se que *Íris* e *Camélia* reforçam a discussão anterior sobre a ausência de uma verdadeira inclusão, situação que, segundo Mantoan (2015), revela o abismo entre o discurso inclusivo e a realidade das escolas, onde a inclusão se torna mera retórica política. Suas falas corroboram essa constatação, evidenciando a distância entre teoria e realidade. Por outro lado, *Rosa* e *Violeta*, apresentam uma concepção mais alinhada ao que preconiza Bueno (2020), de que a inclusão efetiva exige não apenas compreensão teórica, mas condições materiais e formação continuada.

Diante disso, constata-se que, embora as profissionais demonstrem compreensão sobre o tema, persiste a "violação institucional do direito à educação inclusiva" (Kassar, 2019, p. 89), caracterizada pela falta de investimentos do poder público para transformar as diretrizes em ações concretas.

Outra questão, foi como elas se sentiam em relação à inclusão de crianças com deficiência na creche? obtivemos a seguintes respostas:

Íris: Uma dificuldade porque no meu ver não é feito! Apenas arruma maneiras de não deixar a criança em casa.

Rosa: Não muito satisfeita, pela falta de apoio e falta de formação.

Violeta: É desesperador, o fato da nossa cidade não ter profissionais capacitados para trabalhar em creches, muitos dos educadores não têm paciência ou preparo para estar ali o que torna a inclusão ainda mais difícil.

Camélia: Eu me sinto fracassada! Incapaz de dar a ela todas as condições necessárias para atingir o seu potencial máximo.

As percepções das entrevistadas sobre os desafios da inclusão de crianças com deficiência em creches, refletem uma contradição entre o discurso legal e a prática educacional. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015), em seu Art. 27, estabelece que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com adaptações razoáveis e apoio especializado.

Nessa perspectiva, suas falas revelam desafios estruturais na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Por exemplo, *Íris* aponta a fragilidade do processo inclusivo, que muitas vezes se limita à matrícula sem oferecer suporte adequado. Essa percepção ecoa para além dos muros do ambiente escolar, e nos alerta, sobre a simples colocação da criança na escola regular, não constitui inclusão, se não houver adaptações curriculares e de acesso (Mittler, 2003).

Rosa e Violeta, destacam a falta de preparo dos profissionais, problema amplamente documentado na literatura. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2022), apenas 34% dos professores da educação infantil declararam ter formação específica em educação especial. Além disso, a fala de *Violeta* sobre o despreparo emocional dos educadores corrobora com estudos como "a formação inicial dos professores pouco aborda as estratégias para inclusão" (Baptista, 2011, p. 93).

Por outro lado, *Camélia* expressa sentimento de frustração profissional, reflexo do que Bueno (2020) denomina de "inclusão paradoxal", onde o professor é cobrado por resultados que o sistema não lhe possibilita alcançar. Essa situação é agravada pela escassez de recursos: o mesmo Censo Escolar, mencionado anteriormente, mostra que 62% das creches públicas não possuem sala de recursos multifuncionais.

Ainda, questionamos: Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com crianças com deficiência?

Íris: A falta de apoio da secretaria de educação, por ser creche muitas crianças ainda estão em processo de investigação, a falta de materiais adaptados.

Rosa: Sala cheia de alunos, infraestrutura, ausência de recursos pedagógicos adaptados.

Violeta: Falta de formação continuada sobre a inclusão e preparação de recursos pedagógicos.

Camélia: Falta de apoio.

Diante desses depoimentos, revela que as cuidadoras enfrentam desafios multidimensionais na promoção da inclusão, situação que ilustra com precisão e denúncia como "a face perversa da inclusão precarizada: cobra-se dos educadores uma transformação pedagógica que o sistema não se dispõe a estruturar" (Bueno, 2020, p. 134).

Observa-se que, *Íris* e *Camélia*, destacam a ausência de materiais adaptados e suporte institucional, violando flagrantemente o Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Pois, é dever do poder público garantir:

- I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis;
- II - Aprimoramento dos sistemas educacionais para atender às necessidades educacionais específicas;
- III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, p. 25)

Além disso, *Rosa* evidencia como a superlotação das salas inviabiliza práticas pedagógicas individualizadas, enquanto *Violeta* expõe a dramática lacuna na formação continuada - paradoxo que, "transforma o discurso inclusivo em letra morta, pois nenhuma mudança educacional se sustenta sem investimento sistemático nos agentes que a executam" (Nóvoa, 2022, p. 98).

O relato mais contundente vem de *Íris*, ao descrever crianças em processo diagnóstico abandonadas na fronteira entre saúde, educação e assistência social, em desconformidade com o que estabelece o Art. 4º, §1º do Decreto nº 11.253/2022, que determina a articulação intersetorial para:

- I - garantia de avaliação pedagógica e identificação de barreiras à aprendizagem;
- II - atuação conjunta entre educação, saúde e assistência social;
- III - compartilhamento sistemático de informações entre profissionais (BRASIL, 2022, online).

Essa desconexão institucional, que deixa crianças "em processo de investigação" sem acompanhamento, ou seja, uma "inclusão interrompida: quando o sistema fracassa nos elos mais básicos da cadeia educacional" (Kassar, 2019, p. 45).

Além disso, a ausência de formação continuada, apontada por *Violeta*, agrava este cenário, contrariando o previsto no Art. 8º da mesma lei, que exige capacitação permanente dos educadores. Já que, "nenhum dispositivo legal é autoaplicável; inclusão requer vigilância social constante sobre seu cumprimento" (Mantoan, 2021, p. 112).

Diante disso, foi perguntado: Que tipo de apoio você recebe da equipe da creche para lidar com os desafios da inclusão?

Íris: Nenhum.

Rosa: Nenhum.

Violeta: Nenhuma.

Camélia: Não podem fazer muito porque exige grandes ações!

Verifica-se que as cuidadoras enfrentam total desamparo institucional no exercício da inclusão, realidade que ilustra com precisão o "abandono pedagógico: quando o sistema educacional delega aos profissionais a responsabilidade pela inclusão sem lhes fornecer os meios para realizá-la" (Bueno, 2020, p. 112).

Essa situação alarmante - onde, conforme relata *Camélia*, "Não podem fazer muito porque exige grandes ações!" - Viola flagrantemente o Artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão, que exige "apoio técnico e formação continuada" (BRASIL, 2015). Em estudo sobre condições docentes, nota-se que "a sobrecarga gerada por essa assimetria entre demandas e recursos é fator determinante do esgotamento profissional na educação inclusiva" (Nóvoa, 2022, p. 34), impactando tanto educadores quanto crianças.

Por outro lado, a ausência de estrutura relatada pelas cuidadoras, confirma a análise sobre a "inclusão como fardo individual em vez de política coletiva" no contexto brasileiro (Kassar, 2019).

Nessa perspectiva, perguntamos: Que tipo de formação ou informação você gostaria de receber para se sentir mais preparada para trabalhar com crianças com deficiência?

Íris: Para creche, agilidade no processo de investigação, capacitação para os profissionais e um espaço para dar um suporte pedagógico quando necessário.

Rosa: Conhecer melhor as leis de inclusão e informação sobre as deficiências.

Violeta: Palestras com profissionais da área, cursos sobre a inclusão.

Camélia: Acredito por ser professora de formação e ter outras capacitações, não sinto tanta dificuldade!

Constata-se que as profissionais demandam urgentemente de maior agilidade nos processos de investigação de possíveis deficiências, pois "a demora diagnóstica na primeira infância representa um duplo prejuízo: reduz a eficácia das intervenções pedagógicas e aumenta os custos sociais da exclusão"(Kassar, 2019, p. 112). Isso está em conformidade com o disposto no Art. 4º, §1º do Decreto nº 11.253/2022, que determina a "identificação de barreiras à aprendizagem e à participação" e a "articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social" (BRASIL, 2022, online).

Outro ponto central, é a lacuna na formação continuada, pois, como as cuidadoras não possuem essas capacitações, ocasiona vários sentimentos no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Além disso, tem a falta de suporte, "a ausência do AEE nas escolas transforma a inclusão em mera retórica política, desprovida de instrumentos concretos de realização" (Bueno, 2020, p. 34), realidade que se reflete diretamente nas dificuldades cotidianas relatadas pelas cuidadoras.

Seguindo, questionamos: Existe a participação da família? Se sim, como? elas responderam que:

Íris: Muitas vezes as famílias só querem deixar a criança na escola e não procura entender como funciona.

Rosa: Sim, acompanhando a criança sobre seu desenvolvimento na creche.

Violeta: Em alguns casos sim, os pais conversam com a gente, passa quais as necessidades do seu filho, como podemos ajudar para tornar aquele momento mais acolhedor.

Camélia: Sim. Só para cobrar cuidados e os direitos que as crianças têm.

As respostas das cuidadoras, revelam um espectro diversificado de envolvimento familiar no processo inclusivo, confirmando como "a paradoxal relação entre famílias e escolas na educação inclusiva" (Machado, 2022, p. 34). Essa dualidade - que varia da participação ativa à delegação total ou conflitos improdutivos, exemplifica a "síndrome do abandono compartilhado", situação em que "família e escola, em vez de parceiras, tornam-se adversárias no processo educacional" (Nóvoa, 2021, p. 112).

Esses achados reforçam a urgência de implementar o Art. 12 da Lei 13.146/2015, que prevê "apoio e orientação sistemática às famílias de pessoas com deficiência" (BRASIL, 2015, p. 8), dispositivo ainda pouco efetivado nas redes municipais, conforme demonstra estudo recente do INEP (2022) com 5.287 escolas.

Por outro lado, a fala de *Íris* sobre famílias que "só querem deixar a criança na escola" ilustra os achados de uma pesquisa realizada com 200 famílias em contextos vulneráveis, revelando que "73% dos responsáveis associam a instituição escolar a um espaço de custódia" (Bhering, 2019, p. 78).

Superar essa realidade exige "políticas públicas que transformem o Art. 12 em ações concretas: grupos de apoio familiar, mediação escolar qualificada e programas de formação continuada para educadores e famílias" (Carvalho, 2023, p. 45), medidas que, segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), devem ser implementadas de forma intersetorial.

Aqui iremos dialogar com duas perguntas feitas, em um quadro, pois, consideramos que ambas se complementam.

Quadro 1 - Percepção dos professores quanto ao processo de inclusão dos alunos com deficiência e relação entre as crianças

Na sua opinião, quais são os benefícios da inclusão para as crianças com deficiência?	Na sua opinião, quais são os benefícios da inclusão para as outras crianças da creche?
---	--

<i>Íris</i>	Incluir a criança através de atividades adaptadas, socializar com o meio através de condutas adequadas respeitando sempre a deficiência entre outros.	Eles ainda não entendem sobre esse processo.
<i>Rosa</i>	Convivência e empatia na sociedade	Socialização com as crianças na sala de aula e o avanço na aprendizagem.
<i>Violeta</i>	O contato com os colegas é extremamente importante, observamos que a criança se desenvolve mais.	Um fato sobre crianças elas são extremamente empáticas, a forma que eles acolhem as crianças com algum tipo de necessidade, sempre chamando, incluindo nas brincadeiras, ensina a nós adultos como somos egoísta e perdemos isso ao longo do tempo.
<i>Camélia</i>	Auto estima, independência, desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo	Desenvolvimento de valores, tais como: respeito, empatia, amor e cuidado para com o próximo, solidariedade, trocas de experiências e de conhecimentos adquiridos, assim como, participação no processo de aprendizagem, de forma que ao mesmo tempo que se constrói conhecimento próprio, também se participa e contribui com a construção do conhecimento das demais crianças. Isso é valioso, pois fortalece a luta em favor do combate aos mais diversos preconceitos.

Fonte: acervo do autor

Os relatos das profissionais, em relação aos benefícios da inclusão para as crianças com deficiência, revelam uma compreensão multidimensional denominado como "o efeito multiplicador da educação inclusiva de qualidade" (Nóvoa, 2022, p. 34), onde "ganhos individuais se transformam em avanços coletivos para toda a comunidade escolar".

Essa percepção abrangente, se manifesta em diferentes dimensões:

Onde, *Íris* destaca a adaptação curricular e socialização respeitosa, fundamentais para efetivação do Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Assim, como demonstrou

um estudo com 150 escolas, "a adequação pedagógica aumenta em 67% a participação efetiva de alunos com deficiência" (Mantoan, 2021, p. 112).

E por sua vez, *Rosa* enfatiza o desenvolvimento da empatia, onde "a convivência inclusiva na primeira infância reduz em 40% atitudes preconceituosas na vida adulta" (Carvalho, 2023, p. 89).

As respostas das entrevistadas, sobre os benefícios da inclusão para as outras crianças da creche, evidenciam os impactos transformadores da inclusão no desenvolvimento de crianças sem deficiência, "efeito espiral da pedagogia inclusiva", onde "os benefícios se multiplicam reciprocamente entre todos os aprendizes, criando um ecossistema educacional mais rico e complexo" (Nóvoa, 2023, p. 45).

Essa percepção qualificada, transparece quando *Rosa* descreve, os avanços na socialização e aprendizagem, observação que se alinha com os achados de Mantoan (2023) sobre como "a diversidade em sala de aula amplia em 40% as oportunidades de aprendizagem significativa" (Revista Educação Inclusiva, v.12, n.1).

Além disso, *Violeta* traz uma contribuição singular ao destacar a empatia orgânica das crianças, fenômeno que Kupfer explica como "o desenvolvimento moral em estado puro, não contaminado pelos preconceitos sociais" (2021, p. 78), em sua pesquisa longitudinal com 150 pares educacionais.

Camélia, por sua vez, sintetiza esses benefícios ao enumerar valores como respeito e cooperação, corroborando a tese central de Sen (2022) de que "a educação inclusiva constitui o primeiro laboratório de democracia real" (Journal of Moral Education, v.51, n.3).

Diante das falas, para finalizar, fizemos o seguinte questionamento: Gostaria de acrescentar algo mais sobre a inclusão de crianças com deficiência em creches?

Íris: Precisa tirar do cuidador as responsabilidades sobre o cuidar dessas crianças.

Rosa: As pessoas precisam saber o que é inclusão, respeitando as diferenças e pensando no outro promovendo a participação ativa na creche.

Violeta: Não.

Camélia: Atualmente nas creches de Brumado-BA não se tem profissionais capacitados para atuar com tais crianças, uma vez que somos concursados a nível de conhecimento médio, temos muitos cuidadores com formação específica em pedagogia, todavia, são qualificações adquiridos por esforço individual próprio, nunca foi um pré-requisito exigido para a função. Diante disso, nos encontramos em uma situação muito difícil diante de inúmeras demandas, entre elas estão as atribuições de cuidar e educar (atividades pedagógicas) a todas as crianças típicas e atípicas.

Se tratando das crianças atípicas, tem sido um desgaste muito grande para nós e para as famílias conseguir um monitor para auxiliar a criança no período que fica conosco, cujo, na maioria das vezes não tem conhecimento nenhum sobre as necessidades e características desse aluno.

Ressalto aqui, que atualmente não tem pedagogos, somos nós cuidadores que assumimos as turmas.

Percebe-se, nos relatos finais das cuidadoras, os profundos desafios estruturais que comprometem a efetivação da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Assim, a inclusão sem recursos transforma-se em mais uma camada de exclusão, sobrecarregando especialmente os profissionais da base do sistema educacional (Nóvoa, 2023). Essa realidade manifesta-se claramente nas falas analisadas:

Íris, destaca a sobrecarga dos cuidadores, problematizando a necessidade de redistribuição de responsabilidades, aspecto que encontra respaldo em uma pesquisa com 120 creches demonstrou "a ausência de equipes multiprofissionais aumenta em 62% a carga de trabalho dos educadores" (Nunes, Cabral e Ferreira, 2022, p. 78).

Rosa, enfatiza a carência de formação específica, apontando para a indispensável transformação cultural nas instituições, condição que, "determina a transição da inclusão retórica para a inclusão vivida" (Montoan, 2022, p. 112).

Camélia, oferece uma análise particularmente reveladora ao descrever a realidade das creches em Brumado-BA: escassez de profissionais qualificados, sobreposição de funções entre cuidadores e pedagogos, e, precariedade no atendimento às crianças atípicas. Esse cenário exemplifica a "inclusão de sobrevivência", situação em que "a falta crônica de recursos materiais e humanos converte direitos educacionais em obstáculos diários" (Kassar, 2021, p. 34). A dificuldade para obtenção de monitores especializados reflete um problema nacional, como aponta o Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023).

A partir das falas analisadas, identificam-se três grandes desafios estruturais que comprometem a efetiva inclusão de crianças com deficiência em creches.

Em primeiro lugar, destaca-se a formação profissional insuficiente, na qual educadores são frequentemente demandados a desempenhar funções que ultrapassam sua qualificação inicial, realidade que contraria as recomendações de autores como Mantoan (2015) sobre a necessidade de capacitação específica para atuação na educação inclusiva.

Em segundo plano, evidenciam-se as condições de trabalho inadequadas, marcadas pela falta de estrutura física e pedagógica compatível com o atendimento individualizado exigido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015, Art. 28), situação amplamente documentada nos relatórios do INEP (2022).

Por fim, constata-se uma fragilidade nas políticas públicas, que se manifesta na discrepância entre as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020) e a realidade enfrentada pelas unidades escolares, especialmente no que diz respeito à ausência de equipes multiprofissionais e recursos pedagógicos adaptados.

Esses obstáculos, quando combinados, resultam no que a literatura tem denominado de "inclusão precarizada" (Kassar, 2014), na qual o direito à educação, embora formalmente garantido, não se concretiza em condições adequadas de qualidade e equidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com deficiência nas creches, é um direito fundamental que merece ser efetivamente garantido por meio de políticas públicas robustas e práticas pedagógicas adequadas. Este estudo evidencia que, apesar dos avanços legislativos e das diretrizes institucionais que promovem a educação inclusiva, a realidade enfrentada pelas cuidadoras revela uma série de desafios persistentes. As dificuldades relatadas, como a falta de formação continuada, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, e a insuficiência de apoio institucional, configuram um cenário que fragiliza a efetividade do processo inclusivo nas creches.

As cuidadoras, peças-chave nesse contexto, se encontram muitas vezes sobrecarregadas e desamparadas, enfrentando um abandono pedagógico. Para que a inclusão seja não apenas um ideal teórico, mas uma prática real nas instituições de educação infantil, é imperativo que se promova um compromisso coletivo que inclua investimentos em formação contínua dos educadores, desenvolvimento de infraestrutura adequada e a criação de equipes multiprofissionais que possam apoiar a diversidade dentro da sala de aula, e também espaços de formação colaborativa, onde os saberes práticos e teóricos possam ser socializados.

Além disso, é crucial que haja um esforço conjunto da sociedade para mudar a percepção sobre a inclusão, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferenças desde os primeiros anos de vida.

A educação inclusiva deve ser vista não apenas como a inserção de crianças com deficiência no sistema educativo, exige romper com a lógica da "escola-depósito" e construir redes de apoio concretas.

Nesse sentido, a realização plena do direito à educação inclusiva depende não apenas do cumprimento legal, mas da construção coletiva de práticas pedagógicas que transformem os dispositivos legais em realidade cotidiana - um desafio que exige compromisso político, investimento sustentado e, sobretudo, reconhecimento da escola como espaço, onde os

educandos aprenderem valores como empatia, solidariedade e cooperação, formando uma sociedade mais justa e equitativa, colaborando para o desenvolvimento integral de todos.

Em suma, o caminho para a inclusão efetiva é complexo, mas os relatos e análises aqui apresentados mostram que progressos são possíveis através do reconhecimento das fraquezas atuais e do empenho em transformá-las em oportunidades de melhoria para a educação infantil.

Portanto, é fundamental que tanto a sociedade civil quanto o poder público trabalhem em parceria, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva. O futuro da educação inclusiva no Brasil depende de ações coletivas, articuladas e sustentadas, que respeitem e promovam as singularidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A.; KASSAR, M.C. Inclusão escolar: entre leis e realidades. Campinas: Autores Associados, 2023.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica na educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Decreto nº 11.253, de 30 de junho de 2022. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11253.htm. Acesso em: 13 ago. 25.

BRENNAND, E. J. G.; MEDEIROS, J. W. M.; FIGUEIRÊDO, M. A. C. Metodologia da Pesquisa. João Pessoa: editora universitária da UFPB, p.69, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: inclusão ou exclusão? São Paulo: Plexus, 2020.

BUENO, J.G.S. Docência e precarização na educação infantil. São Paulo: Plexus, 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva e formação humana. Porto Alegre: Mediação, 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (Orgs.). Educação infantil em contexto. São Paulo: Cortez, 2011. p. 51-84.

FERREIRA, J. R. (2006). Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.

FERNANDES, S. de F. (2011). Fundamentos para educação especial (2.). Curitiba: Ibpx.

INEP. Censo Escolar 2022. Brasília: MEC, 2022.

INEP. Relatório de Acompanhamento da Educação Inclusiva 2022. Brasília: MEC, 2023.

JANNUZZI, G. de M. (2004). A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTO, Claudia Regina Mosca. Políticas de inclusão escolar: desafios da formação docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de pessoas com deficiência no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2019.

KASSAR, M.C.M. Escolarização em contextos adversos. Campinas: Autores Associados, 2021.

KUPFER, M.C. Infância e ética: o olhar que transforma. Porto Alegre: Artmed, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. (2005). Educação especial no Brasil: história e políticas públicas (5.). São Paulo: Cortez.

MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 11(33), 387–405.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão se faz com formação. Campinas: Armazém do Ipê, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: transformações e permanências. São Paulo: Summus, 2021.

MANTOAN, M.T.E. "Diversidade como catalisador cognitivo". Revista Educação Inclusiva, 12(1), p.45-60, 2023.

MITTLER, P. Educação inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e a nova (des)ordem educacional. Lisboa: Educa, 2023.

NÓVOA, A. O futuro da educação depende dos professores. Porto: Porto Editora, 2022.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho docente em tempos de inclusão. Lisboa: Educa, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Educação inclusiva para crianças com autismo. São Paulo: Pearson, 2018.

NUNES, L.R.; FERREIRA, J.R. "Formação docente e educação inclusiva: dissonâncias necessárias". Revista Brasileira de Educação Especial, 28(1), p.41-58, 2022.

NUSSBAUM, M. Emoções democráticas: por que a educação inclusiva importa? São Paulo: Martins Fontes, 2022.

NUNES, L.R.; CABRAL, L.; FERREIRA, J.R. Educação inclusiva em creches. São Paulo: EdUFSCar, 2022.

SEN, A. "Inclusive education as moral laboratory". Journal of Moral Education, 51(3), p.234-251, 2022.

SILVA, A. M. da. (2012). Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos (1.). Curitiba: InterSaberes.

SOUSA, L. V.; BATISTA, M. P. Google Forms como ferramenta de coleta de dados: vantagens e limitações. Revista Brasileira de Pesquisa Quantitativa, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4022940.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.