A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ivanete Gomes de Souza Ribeiro [1]
Gilson José de Freitas [2]
Iara Lopes Duarte Figueiredo [3]
Jadson Rabelo Assis [4]

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui identidade pedagógica própria e se organiza por experiências que articulam cuidado e educação. As interações e as brincadeiras constituem eixos estruturantes do trabalho, e os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se orientam situações nas quais as crianças produzem sentidos sobre si, os outros e o mundo (Brasil, 2009, 2018). Nessa etapa, a escola não deve antecipar a escolarização formal, mas assegurar tempos, espaços, relações e materiais que respeitem as diferentes maneiras de viver a infância.

A convivência cotidiana permite ao professor acompanhar como cada criança se comunica, estabelece vínculos, participa de brincadeiras, explora ambientes, responde a estímulos e mobiliza estratégias para aprender. Essa proximidade pode favorecer o reconhecimento de singularidades e de barreiras que exigem mudanças no planejamento. Todavia, comparar rigidamente as crianças com uma trajetória considerada normal pode transformar diferenças em déficits, alimentar expectativas reduzidas e deslocar para a criança uma dificuldade produzida também pelas condições pedagógicas e institucionais.

Compreender a diferença requer considerar a pluralidade das infâncias. As experiências infantis são atravessadas por deficiência, gênero, raça, classe social, território,

[1]Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Montes Claros, Minas Gerais. E-mail: ivanete.ribeiro.unimontes.t5@gmail.com.

[2] Mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Montes Claros, Minas Gerais. E-mail: gilsonjose.defreitas.unimontes.t5@gmail.com.

[3] Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Montes Claros, Minas Gerais. E-mail: iara.figueiredo.unimontes.t5@gmail.com.

[4] Doutor em Educação. Docente do PROFEI/Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Montes Claros, Minas Gerais. E-mail: jadson.assis@unimontes.br.

linguagem e repertórios culturais. Finco (2010) evidencia que o espaço da Educação Infantil pode simultaneamente reproduzir normas e abrir possibilidades de convivência com a diversidade; Trinidad (2011), ao escutar crianças, mostra que processos de identificação étnico-racial também se produzem desde os primeiros anos. Em outra dimensão, Vizotto, Faria e Souza (2026) destacam que renda, moradia, acesso à saúde e oportunidades educacionais interferem no desenvolvimento. Esses achados desaconselham explicações isoladas ou exclusivamente biológicas para as diferenças observadas na escola.

Nesse cenário, a formação docente é decisiva. Reconhecer necessidades educacionais não significa diagnosticar transtornos, classificar crianças nem substituir profissionais de outras áreas. Significa desenvolver uma observação pedagógica ética e contextualizada, registrar processos, dialogar com as famílias e com a equipe escolar e reorganizar o ensino para ampliar a participação. Quando necessário, a escola pode orientar a busca de avaliação especializada, sem condicionar o direito às experiências educativas à existência de um laudo.

A pesquisa justifica-se teoricamente pela necessidade de aproximar estudos sobre desenvolvimento, infância, diversidade e educação inclusiva, evitando que esses campos permaneçam fragmentados. Em termos práticos, a discussão oferece critérios para diferenciar observação pedagógica de diagnóstico clínico e sistematiza ações que podem apoiar professores, coordenações pedagógicas e redes de ensino na organização de práticas acessíveis. Sua relevância social reside na defesa do direito de todas as crianças a participar e aprender desde a primeira infância.

Diante disso, pergunta-se: de que modo a Educação Infantil pode contribuir para o reconhecimento das diferenças no desenvolvimento sem produzir rotulações, e quais conhecimentos e condições formativas são necessários ao professor para responder pedagogicamente a essas diferenças? O objetivo geral é discutir o papel da Educação Infantil nesse reconhecimento e analisar a importância da formação docente para práticas inclusivas. Especificamente, busca-se: compreender a diferença em perspectiva contextual; delimitar a função da observação e da documentação pedagógica; discutir estratégias inclusivas; e examinar desafios da formação inicial e continuada.

METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica reuniu produções relacionadas à Educação Infantil, diversidade,

desenvolvimento infantil, educação inclusiva e formação de professores. A análise documental contemplou marcos normativos que definem a Educação Infantil como direito e orientam a inclusão escolar, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Base Nacional Comum Curricular e o guia da UNESCO para inclusão e equidade (BRASIL, 2008, 2009, 2018; UNESCO, 2017).

O corpus acadêmico foi constituído a partir dos materiais disponibilizados para a elaboração do artigo e de referências diretamente relacionadas ao problema de pesquisa. Foram priorizados estudos capazes de contribuir para quatro núcleos de análise: a pluralidade das infâncias e das diferenças; os limites e as possibilidades da observação docente; a construção de práticas inclusivas; e a formação profissional. As teses de Finco (2010) e Trinidad (2011) foram utilizadas para problematizar a produção social das diferenças; o estudo de Vizotto, Faria e Souza (2026), para situar os efeitos das desigualdades sociais; e pesquisas de Pletsch (2009), Ingles et al. (2014), Monico, Morgado e Orlando (2018) e Martins, Abreu e Rozek (2020), para discutir a formação docente inclusiva.

A leitura foi realizada em três movimentos: identificação dos argumentos centrais de cada fonte; agrupamento temático dos conteúdos; e interpretação articulada entre legislação e literatura. Repetições e passagens sem relação direta com o objetivo foram excluídas. Por não se tratar de revisão sistemática, o estudo não pretende esgotar a produção científica da área nem mensurar a frequência dos achados; busca construir uma síntese teórico-interpretativa orientada pelo problema proposto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Infantil, desenvolvimento e pluralidade das infâncias

O desenvolvimento infantil resulta de relações entre dimensões biológicas, sociais, culturais, afetivas e históricas. Embora referências gerais possam auxiliar no acompanhamento, nenhuma lista de marcos explica isoladamente a trajetória de uma criança. O que ela realiza depende das oportunidades oferecidas, aos vínculos estabelecidos, dos recursos de comunicação disponíveis, das condições de acessibilidade e dos significados produzidos no grupo. Por isso, a análise pedagógica deve focalizar processos e contextos, e não apenas desempenhos individuais.

A Educação Infantil oferece condições singulares para esse acompanhamento porque reúne experiências variadas ao longo do tempo. Na brincadeira, podem ser observadas formas de imaginação, negociação, comunicação e resolução de problemas. Em propostas com música, movimento, narrativas, desenho, objetos e exploração sensorial, tornam-se visíveis interesses, modos de expressão e necessidades de apoio. O valor dessas observações não está em ordenar crianças entre as que estariam “à frente” ou “atrás”, mas em compreender como cada uma acessa a experiência e quais mudanças podem ampliar sua participação.

A diferença, entretanto, não se limita à deficiência ou a supostos atrasos no desenvolvimento. Finco (2010) demonstra que a organização dos tempos, dos espaços e das brincadeiras pode regular corpos e comportamentos segundo expectativas de gênero. Trinidad (2011) evidencia que crianças pequenas interpretam identificações raciais e convivem com hierarquias presentes na sociedade. Esses estudos ajudam a reconhecer que o olhar adulto não é neutro: expectativas sociais influenciam o que o professor considera adequado, problemático ou excepcional.

As condições socioeconômicas igualmente afetam as oportunidades de desenvolvimento. A revisão de Vizotto, Faria e Souza (2026) relaciona desigualdades de renda, moradia, saúde e acesso a bens culturais a diferenças nas oportunidades educacionais e no desenvolvimento cognitivo e emocional. Esse argumento não autoriza explicações deterministas sobre crianças em situação de vulnerabilidade; ao contrário, reforça a responsabilidade pública de oferecer experiências de qualidade, apoios e condições materiais capazes de enfrentar desigualdades.

Assim, uma criança que fala pouco não deve ser definida pela ausência da fala: é preciso observar gestos, olhares, vocalizações, imagens, objetos e outros recursos comunicativos. Uma criança que se afasta de atividades coletivas pode estar respondendo à intensidade sonora, à imprevisibilidade da rotina, à ausência de mediação ou a uma proposta pouco significativa. O deslocamento analítico é fundamental: além de perguntar o que a criança não faz, deve-se perguntar quais barreiras a situação produz e o que pode ser modificado.

Essa perspectiva é coerente com a educação inclusiva, que compreende a participação como responsabilidade do sistema educacional. A presença física é indispensável, mas insuficiente. Incluir implica garantir pertencimento, comunicação, interação, acesso ao currículo e possibilidade real de aprender. O reconhecimento das diferenças torna-se, portanto, ponto de partida para a transformação das condições educativas, e não justificativa para separar ou reduzir experiências.

Observação e documentação pedagógica: possibilidades e limites

O professor acompanha as crianças em diferentes momentos e pode reconhecer mudanças, permanências e variações que não aparecem em encontros pontuais. Para que esse acompanhamento produza conhecimento pedagógico, a observação precisa ter intencionalidade: definir o que se deseja compreender, considerar o contexto, registrar evidências, comparar a criança consigo mesma ao longo do tempo e refletir coletivamente sobre o planejamento.

Podem ser observadas as formas de comunicação utilizadas; a interação com adultos e pares; a entrada e a permanência nas brincadeiras; as respostas a diferentes estímulos; a exploração de objetos e ambientes; os movimentos; a compreensão de orientações; às estratégias diante de problemas; e os modos de expressar desejos e emoções. Nenhuma manifestação deve ser interpretada de maneira isolada. É necessário considerar o horário, o ambiente, a proposta, os apoios disponíveis, as relações e as oportunidades anteriores.

A documentação pedagógica, anotações, portfólios, produções infantis, registros de episódios, fotografias autorizadas e sínteses de acompanhamento, permite analisar processos e sustentar decisões. O registro deve usar linguagem descritiva, evitar rótulos e separar fato observado de interpretação. Em vez de afirmar que uma criança “não se interessa”, por exemplo, convém registrar em quais atividades ela participa, por quanto tempo, com quais materiais e mediações. Isso torna o planejamento mais preciso e reduz conclusões baseadas em impressões.

A observação docente não equivale a diagnóstico clínico. Cabe ao professor identificar necessidades de acesso, participação e aprendizagem e experimentar respostas pedagógicas. Diagnósticos de condições de saúde pertencem a profissionais habilitados e não podem ser inferidos de um único comportamento. Quando manifestações persistentes indicarem necessidade de avaliação adicional, a comunicação com a família deve ser respeitosa, baseada em registros e livre de prognósticos ou acusações.

Também é necessário proteger a privacidade e a dignidade das crianças. Registros devem cumprir normas institucionais, ser compartilhados apenas com pessoas envolvidas no acompanhamento e não expor imagens, diagnósticos ou informações familiares indevidamente. A participação da criança precisa ser considerada de acordo com sua idade e suas formas de comunicação. A documentação tem sentido quando ajuda a compreender e ensinar melhor, e não quando se transforma em arquivo de déficits.

O ciclo pedagógico pode ser sintetizado em observar, registrar, interpretar, planejar, intervir e reavaliar. Se uma proposta predominantemente oral restringe a participação, o professor pode introduzir imagens, gestos, objetos concretos, demonstrações e tempo adicional. Se o ambiente é excessivamente ruidoso, pode-se organizar espaços de menor estímulo sem isolar a criança. O reconhecimento de uma singularidade somente adquire valor inclusivo quando produz mudanças nas oportunidades oferecidas.

Educação inclusiva desde a primeira infância

A perspectiva inclusiva afirma o direito de todas as crianças aos espaços comuns de educação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta a garantia de acesso, participação e aprendizagem do público da Educação Especial, com oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2008). Na Educação Infantil, essa orientação precisa dialogar com as especificidades da etapa, preservando a brincadeira, as interações e a integralidade do desenvolvimento.

A matrícula, por si só, não assegura inclusão. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e pedagógicas podem impedir que a criança se aproprie das experiências. Por isso, currículo, espaço, materiais, rotina e mediações devem admitir diferentes formas de envolvimento, representação, ação e expressão. Uma narrativa pode combinar fala, imagens, objetos e dramatização; uma brincadeira coletiva pode oferecer papéis diversos; um espaço pode prever circulação acessível, sinalização compreensível e alternativas sensoriais.

A diversificação não significa elaborar uma atividade paralela e empobrecida para a criança com deficiência. Trata-se de planejar desde o início possibilidades variadas, mantendo objetivos formativos comuns e ajustando os apoios necessários. Recursos visuais, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, antecipação de rotinas, pistas gestuais, materiais manipuláveis e mediação entre pares podem beneficiar diferentes crianças e reduzir a dependência de adaptações tardias.

O diálogo com as famílias amplia a compreensão das formas de comunicação, dos interesses e das necessidades da criança. Essa relação deve evitar tanto a culpabilização familiar quanto a transferência integral da responsabilidade para a escola. A construção de respostas exige escuta, acordos, circulação responsável de informações e definição de

atribuições. Quando houver profissionais de apoio ou atendimento educacional especializado, o trabalho precisa ser articulado ao planejamento do professor da turma.

A convivência com a diversidade possui valor formativo para todo o grupo. Finco (2010) ressalta o potencial dos espaços coletivos de Educação Infantil para o encontro e o confronto com diferentes formas de ser. Isso requer intervenção docente diante de estereótipos, discriminações e práticas capacitistas. A inclusão não consiste apenas em acomodar uma diferença previamente dada, mas em revisar normas escolares que produzem exclusão e em construir relações baseadas em respeito, pertencimento e altas expectativas.

Formação docente e condições para a prática inclusiva

A formação docente constitui um dos principais desafios à consolidação da educação inclusiva. Pletsch (2009) mostra que avanços legais não se convertem automaticamente em mudanças pedagógicas. Monico, Morgado e Orlando (2018) identificam a necessidade de fortalecer a preparação inicial na perspectiva inclusiva, enquanto Martins, Abreu e Rozek (2020) evidenciam que conhecimentos e crenças dos professores interferem na forma como a inclusão é compreendida e praticada.

Na Educação Infantil, a formação precisa articular concepções de infância, desenvolvimento, currículo, brincadeira, avaliação, diversidade e acessibilidade. Não se trata de exigir domínio enciclopédico sobre todas as deficiências, mas de assegurar bases para observar sem normalizar, planejar com flexibilidade, avaliar processos, selecionar recursos, trabalhar colaborativamente e buscar conhecimentos quando novas situações surgirem. Os conteúdos de Educação Especial não devem ficar confinados a uma disciplina isolada; precisam atravessar estágio, pesquisa, extensão e componentes didáticos.

A formação continuada é indispensável, mas perde potência quando se reduz a cursos esporádicos e desarticulados do cotidiano. Ingles et al. (2014) assinalam a distância entre políticas inclusivas, formação e práticas escolares. Processos formativos situados podem partir de registros reais, estudos de caso pedagógicos, análise de barreiras, planejamento conjunto e avaliação das estratégias implementadas. A escola torna-se espaço de produção de conhecimento quando professores dispõem de tempo e acompanhamento para investigar a própria prática.

A responsabilidade não pode ser individualizada. Mesmo professores bem formados encontram limites diante de turmas numerosas, ausência de materiais acessíveis, precariedade

de espaços, rotatividade de profissionais e falta de interlocução entre educação, saúde e assistência social. A formação deve vir acompanhada de condições de trabalho, coordenação pedagógica, atendimento especializado, acessibilidade e políticas estáveis. Sem essa base, o discurso da inclusão corre o risco de atribuir ao professor, isoladamente, problemas estruturais.

O trabalho colaborativo contribui para superar a fragmentação. Professor da turma, profissional do atendimento educacional especializado, coordenação, gestão, família e demais serviços devem compartilhar objetivos e informações pertinentes, respeitando competências e confidencialidade. O centro da colaboração é a participação da criança nas experiências da turma. Apoios especializados não substituem a ação pedagógica comum nem retiram do professor regente sua responsabilidade pelo ensino.

Uma formação comprometida com a inclusão também precisa interrogar expectativas sociais. Os trabalhos de Finco (2010) e Trinidad (2011) mostram que relações de gênero e identificações raciais atravessam o cotidiano e podem influenciar julgamentos adultos. Somadas às desigualdades socioeconômicas discutidas por Vizotto, Faria e Souza (2026), essas dimensões exigem leitura interseccional, capaz de reconhecer que crianças com características semelhantes podem enfrentar barreiras distintas. O professor inclusivo não apenas aplica técnicas: analisa criticamente as normas que orientam sua percepção e suas decisões.

A trajetória da Educação Infantil brasileira ajuda a compreender por que a formação ainda apresenta fragilidades. Durante longo período, creches e instituições destinadas às crianças pequenas foram associadas predominantemente à assistência e à guarda, sobretudo para famílias trabalhadoras e em situação de vulnerabilidade. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fortaleceram o reconhecimento da Educação Infantil como direito e como primeira etapa da Educação Básica. Essa passagem, entretanto, não eliminou de imediato práticas assistencialistas nem assegurou condições homogêneas de formação e trabalho em todas as redes.

A consolidação da identidade pedagógica da etapa exige reconhecer que cuidar e educar são dimensões indissociáveis. Alimentação, higiene, descanso, acolhimento e proteção não constituem intervalos do trabalho pedagógico: são situações de interação, comunicação, autonomia e aprendizagem. Do mesmo modo, brincar não é prêmio concedido após atividades consideradas sérias, mas linguagem central da infância. A formação docente precisa ajudar o

profissional a interpretar pedagogicamente o cotidiano sem transformar cada experiência em exercício escolarizado ou em instrumento de avaliação classificatória.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil situam a criança como sujeito histórico e de direitos e determinam que as práticas tenham como eixos as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma esses eixos ao estabelecer direitos de aprendizagem e campos de experiências (Brasil, 2018). Em uma perspectiva inclusiva, tais orientações demandam que todas as crianças tenham oportunidades concretas de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Não basta mencionar esses direitos no planejamento: é necessário examinar quem consegue exercê-los, quais barreiras permanecem e que apoios devem ser organizados.

A formação também precisa problematizar concepções deterministas de desenvolvimento. Referências sobre linguagem, movimento, interação e autonomia podem orientar a atenção do professor, desde que sejam tratadas como parâmetros abertos e contextualizados. Quando convertidas em listas rígidas, podem invisibilizar repertórios diversos e gerar encaminhamentos precipitados. Em sentido oposto, a recusa de qualquer referência pode dificultar o reconhecimento de necessidades persistentes. A profissionalidade docente se constrói na capacidade de articular conhecimento teórico, observação longitudinal, diálogo com a família e análise das condições oferecidas pela escola.

Outro componente indispensável é a formação para a documentação pedagógica. Registrar não significa preencher formulários padronizados com juízos genéricos, mas selecionar episódios significativos, descrever ações e falas, reunir produções e acompanhar transformações. Os registros permitem perceber em quais situações a criança demonstra iniciativa, que recursos favorecem sua comunicação, como reage a mudanças e quais relações ampliam seu envolvimento. Quando analisados em equipe, esses materiais sustentam hipóteses pedagógicas, evitam decisões baseadas em memória fragmentada e tornam visível o efeito das intervenções realizadas.

A aproximação entre formação e cotidiano pode ocorrer por meio de estudos de situações, observação entre pares, grupos de estudo, planejamento colaborativo e acompanhamento da prática. Nessas experiências, o objetivo não é expor o professor ou a criança, mas transformar desafios reais em objeto de investigação profissional. A coordenação pedagógica ocupa papel relevante ao selecionar referências, organizar tempos, mediar discussões e acompanhar se as decisões coletivas chegam ao cotidiano. Dessa forma, a formação continuada deixa de ser evento isolado e passa a integrar o projeto pedagógico institucional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise temática do corpus permitiu organizar os resultados em quatro categorias interdependentes: a compreensão contextual das diferenças; a observação e a documentação como fundamentos do planejamento; a acessibilidade e a colaboração como condições da participação; e a formação docente articulada às condições institucionais. Em conjunto, essas categorias mostram que o reconhecimento das singularidades infantis não pode terminar na identificação de um comportamento ou de uma dificuldade. Ele precisa produzir decisões pedagógicas verificáveis e acompanhamento contínuo.

Na primeira categoria, os estudos convergem ao questionar modelos universais e normalizadores de infância. Finco (2010) e Trinidad (2011) demonstram que as interpretações adultas são atravessadas por expectativas sociais de gênero e raça, ao passo que Vizotto, Faria e Souza (2026) destacam a influência das desigualdades socioeconômicas sobre as oportunidades de desenvolvimento. Esses resultados ampliam o debate inclusivo: diferenças percebidas na escola não podem ser explicadas exclusivamente por características individuais, pois também se relacionam às experiências, aos recursos, às relações sociais e às barreiras presentes no contexto.

A segunda categoria evidencia que observar não é simplesmente olhar nem comparar crianças. A observação pedagógica torna-se formativa quando possui foco, duração, registros descritivos e análise coletiva. O professor precisa distinguir aquilo que efetivamente ocorreu de sua interpretação, observar a criança em diferentes experiências e verificar como mudanças na mediação afetam sua participação. Esse procedimento reduz o risco de conclusões precipitadas e permite que o planejamento seja revisto com base em evidências produzidas no próprio cotidiano educativo.

Os resultados também confirmam que a função docente não inclui realizar diagnóstico clínico. A escola pode reconhecer necessidades, comunicar observações à família e indicar a importância de avaliação especializada quando pertinente; contudo, não deve atribuir diagnósticos nem aguardar laudos para oferecer recursos e modificar práticas. A resposta pedagógica pode começar imediatamente, mediante organização da rotina, diversificação da comunicação, adequação de materiais, ajuste do tempo e eliminação de barreiras ambientais e atitudinais.

Na terceira categoria, a inclusão aparece vinculada à acessibilidade e ao trabalho colaborativo. A matrícula representa apenas o ponto de partida. Para assegurar participação e

aprendizagem, as propostas precisam oferecer diferentes meios de envolvimento, compreensão e expressão. Estratégias visuais, comunicação alternativa, materiais manipuláveis, tecnologias assistivas, antecipação de rotinas e mediação entre pares devem integrar objetivos comuns, evitando atividades paralelas e empobrecidas. A articulação entre professor da turma, atendimento educacional especializado, coordenação, gestão e família fortalece a continuidade das ações.

A quarta categoria reúne os desafios formativos. Pletsch (2009), Ingles et al. (2014), Monico, Morgado e Orlando (2018) e Martins, Abreu e Rozek (2020) apontam que a legislação inclusiva, embora indispensável, não garante isoladamente conhecimentos e práticas. A formação inicial precisa tratar a Educação Especial como dimensão transversal e articular fundamentos, estágios e situações reais. A formação continuada, por sua vez, deve partir dos problemas vividos, incluir estudo, planejamento conjunto, implementação e avaliação das estratégias, superando ações pontuais sem acompanhamento.

Esses achados permitem afirmar que o principal desafio não está em ensinar o professor a reconhecer listas de sinais, mas em formar um profissional capaz de interpretar pedagogicamente situações complexas. O conhecimento sobre desenvolvimento infantil é necessário, porém deve ser mobilizado junto a concepções de infância, diversidade, currículo e direitos. Um olhar tecnicista pode antecipar rótulos; um olhar exclusivamente espontâneo pode negligenciar necessidades. A formação precisa construir equilíbrio entre atenção sistemática, prudência interpretativa e capacidade de intervenção.

As implicações práticas da análise alcançam o planejamento da turma e a gestão institucional. O professor pode prever múltiplas formas de acesso e expressão, usar os registros como avaliação formativa e construir rotinas simultaneamente previsíveis e flexíveis. A gestão pode institucionalizar tempos de estudo, garantir materiais acessíveis, acompanhar a colaboração e avaliar se os apoios promovem autonomia ou isolamento. A família deve participar por meio de diálogo respeitoso, sem ser responsabilizada pelas barreiras escolares.

Também se destaca a necessidade de substituir a ideia de “detecção precoce de déficits” pelo reconhecimento precoce de necessidades e barreiras. Essa formulação preserva a finalidade pedagógica da Educação Infantil e evita que o desenvolvimento seja reduzido a uma sequência rígida. O professor observa para ampliar experiências, não para selecionar ou excluir. Quando uma estratégia não favorece a participação, a questão central deixa de ser por que a criança não acompanha e passa a ser o que pode ser modificado na proposta, no ambiente e na mediação.

A análise permite destacar algumas implicações. A primeira é planejar com base na variabilidade do grupo, oferecendo diferentes meios de acesso e expressão antes que as dificuldades apareçam. A segunda é usar a observação e os registros como instrumentos de avaliação formativa, revendo propostas e apoios. A terceira é construir rotinas previsíveis, mas flexíveis, que ofereçam segurança sem impedir escolhas, movimentos e modos diversos de participação.

Outra implicação é institucionalizar momentos de estudo e planejamento colaborativo. Reuniões pedagógicas podem analisar barreiras identificadas nos espaços, discutir registros e pactuar estratégias. A gestão deve acompanhar se os apoios favorecem autonomia ou produzem dependência e isolamento. Também lhe cabe assegurar que documentos, imagens e informações pessoais sejam tratados eticamente e que a comunicação com as famílias não se limite a situações de dificuldade.

A avaliação da qualidade inclusiva pode partir de perguntas concretas: todas as crianças conseguem acessar os ambientes e materiais? Há meios alternativos de comunicação? As brincadeiras permitem diferentes papéis? Os adultos mantêm altas expectativas? Os registros mostram avanços e interesses, ou apenas faltas? As crianças são ouvidas? Tais questões deslocam a inclusão do plano abstrato para decisões verificáveis no cotidiano.

Por fim, o reconhecimento precoce deve ser compreendido como reconhecimento de necessidades e barreiras, não como antecipação de rótulos. A resposta educacional não precisa aguardar diagnóstico. Enquanto avaliações especializadas seguem seu curso, a escola pode ajustar comunicação, tempo, materiais, espaço e mediação. Essa orientação preserva o direito à educação e evita que o laudo se torne condição para ensinar.

No plano da prática, os resultados sugerem um protocolo pedagógico não diagnóstico composto por seis movimentos. O primeiro é observar a criança em diferentes situações e horários. O segundo é registrar de maneira descritiva, evitando adjetivos e explicações definitivas. O terceiro é analisar possíveis barreiras e apoios com a equipe. O quarto é planejar alterações acessíveis e definir o que será acompanhado. O quinto é dialogar com a família, compartilhando fatos e escutando informações sobre outros contextos. O sexto é reavaliar os efeitos das mudanças e, se necessário, articular orientações adicionais. Esses movimentos não formam uma receita, mas oferecem segurança ética ao acompanhamento.

Esse protocolo permite preservar duas responsabilidades complementares. A primeira é não ignorar manifestações persistentes que podem indicar necessidade de apoio. A segunda é não transformar diferenças em diagnósticos produzidos pela escola. Entre a omissão e a rotulação existe o trabalho pedagógico sistemático: oferecer oportunidades, modificar

barreiras, documentar processos e construir diálogo. Tal posição fortalece o professor sem lhe atribuir competências clínicas e reconhece que a inclusão começa antes e independentemente de qualquer classificação formal.

A síntese dos materiais também revela que práticas inclusivas beneficiam o conjunto das crianças. Rotinas compreensíveis, materiais variados, experiências multissensoriais, escolhas, apoio visual, tempo para participação e relações cooperativas ampliam a qualidade pedagógica da turma. Isso não elimina a necessidade de apoios individualizados, mas evita que eles funcionem como substitutos da experiência comum. A singularização mais potente ocorre dentro de um planejamento compartilhado, no qual cada criança encontra formas legítimas de pertencer, expressar-se e aprender.

A participação infantil constitui outro critério para interpretar a qualidade das práticas. Ainda que crianças pequenas utilizem diferentes linguagens, elas expressam preferências, recusas, curiosidades, desconfortos e iniciativas. Escutá-las requer atenção à fala, ao corpo, ao brincar, ao silêncio, aos gestos e às escolhas. A observação, nessa perspectiva, não é uma ação unilateral do adulto sobre a criança, mas um processo de aproximação que reconhece sua agência. Incorporar essas manifestações ao planejamento favorece experiências mais significativas e reduz intervenções construídas somente a partir de expectativas adultas.

A relação com as famílias também apareceu como condição de continuidade. Informações sobre interesses, formas de comunicação, mudanças recentes, rotinas e apoios já utilizados podem ajudar a escola a compreender comportamentos observados. Em contrapartida, os profissionais devem apresentar registros de maneira objetiva e acolhedora, evitando comunicar suspeitas como certezas. O diálogo torna-se mais produtivo quando a reunião não ocorre apenas diante de dificuldades e quando família e escola constroem objetivos possíveis, responsabilidades compartilhadas e formas de acompanhar os avanços.

No âmbito das políticas públicas, os resultados reforçam que a qualidade inclusiva depende de financiamento, acessibilidade, número adequado de profissionais, organização das turmas, formação em serviço e articulação intersetorial. A exigência de que o professor responda sozinho a todas as demandas encobre limitações estruturais e pode produzir sobrecarga. Ao mesmo tempo, a existência de serviços especializados não dispensa a transformação da sala comum. A responsabilidade é sistêmica: cada profissional possui atribuições próprias, mas todos devem atuar em torno do direito da criança às experiências coletivas.

Em síntese, reconhecer diferenças, documentar processos, planejar apoios e avaliar seus efeitos formam um percurso integrado. Se uma dessas dimensões é isolada, a prática

perde consistência: observação sem intervenção apenas descreve; intervenção sem registro dificulta avaliar resultados; formação sem condições institucionais tende a não se sustentar; e recursos sem objetivos pedagógicos podem transformar-se em adereços. A efetivação da inclusão exige coerência entre concepção, planejamento, ação e acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil constitui espaço privilegiado para reconhecer as formas singulares pelas quais as crianças participam, comunicam-se, brincam e aprendem. Esse reconhecimento, quando contextualizado e articulado à documentação pedagógica, oferece subsídios para reorganizar experiências, remover barreiras e planejar apoios. Seu propósito não é comparar crianças com um padrão rígido, mas compreender condições de participação e ampliar possibilidades.

A análise reforça a distinção entre observação pedagógica e diagnóstico clínico. Ao professor cabe registrar manifestações, interpretar suas implicações para o ensino, dialogar com a equipe e a família e realizar mudanças pedagógicas. Avaliações especializadas podem ser necessárias, mas não substituem o compromisso da escola nem condicionam o direito da criança à participação. A diferença deve mobilizar perguntas sobre o ambiente e as práticas, e não produzir culpabilização ou redução de expectativas.

A formação inicial e continuada precisa articular conhecimentos sobre infância, desenvolvimento, diversidade, acessibilidade, avaliação e colaboração. Também deve favorecer a reflexão sobre gênero, raça, classe social e deficiência, uma vez que tais dimensões atravessam o olhar docente e as experiências infantis. Contudo, a formação somente produzirá efeitos sustentáveis quando acompanhada de tempo para planejamento, recursos, coordenação pedagógica, apoio especializado e políticas públicas consistentes.

Como limitação, esta pesquisa apresenta caráter bibliográfico e documental e foi desenvolvida a partir de um corpus delimitado, sem observação direta de instituições, entrevistas com professores, crianças ou famílias e sem pretensão de revisão sistemática. Por essa razão, seus resultados oferecem uma síntese interpretativa e não podem representar a totalidade das realidades da Educação Infantil brasileira. Além disso, a diversidade regional, as diferentes formas de organização das redes e as condições concretas de trabalho demandam análises contextualizadas.

Recomenda-se que estudos futuros realizem investigações de campo em creches e pré-escolas de diferentes redes e regiões, acompanhando como professores observam, registram e transformam o planejamento. Também são necessárias pesquisas participativas que incluam as perspectivas das crianças e das famílias; estudos sobre os efeitos de programas de formação continuada; análises interseccionais das barreiras relacionadas à deficiência, raça, gênero e classe; e avaliações de estratégias colaborativas entre sala comum, atendimento educacional especializado e demais serviços. Esses caminhos podem produzir evidências mais situadas para orientar políticas e práticas inclusivas desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.** 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

INGLES, Maria Amélia et al. **Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, 2014.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, Marlene. **Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e218615, 2020.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. **Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, número especial, p. 41-48, 2018.

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

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. 2011.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education.** Paris: UNESCO, 2017.

VIZOTTO, Gabriella da Silva; FARIA, Helizabeth da Silva; SOUZA, Letícia Rodrigues de. **Infância e desigualdade social: uma revisão sistemática de literatura sobre o impacto das classes sociais no desenvolvimento infantil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 12, n. 8, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i8.29737.